

O QUE ENSINO INCLUSIVO, EQUITATIVO E DE QUALIDADE SIGNIFICA PARA NÓS

RELATÓRIO DA ALIANÇA INTERNACIONAL PARA A DEFICIÊNCIA
(International Disability Alliance, IDA)



International
Disability
Alliance



Este relatório foi desenvolvido como parte da Iniciativa Principal para a Educação Inclusiva da Aliança Internacional para a Deficiência (International Disability Alliance - IDA), uma componente do Programa Catalisador para a Deficiência financiado pelo Departamento de Desenvolvimento Internacional do Reino Unido (Department for International Development), também apoiado pelo consórcio Futuros Inclusivos (Inclusive Futures). Foi liderado pela Equipa de Trabalho para a Educação Inclusiva da IDA e informado pela experiência de Organizações de Pessoas com Deficiência nacionais, bem como pelas contribuições dos parceiros do Consórcio Internacional para a Deficiência e Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium).

Fotografia da capa: Alunos da turma de recursos para alunos surdos na Escola Superior de Shree Devnandan Devraj, Ramnagari, Distrito de Parsa, Nepal. Créditos: Kristin Snoddon/ FMS e Carmelle Cachero/ FMS.

COM O APOIO DA



**Inclusive
Futures**



ÍNDICE

ABREVIATURAS.....	39
RESUMO EXECUTIVO	40
INTRODUÇÃO – NADA SOBRE NÓS SEM NÓS.....	42
2.1 O RELATÓRIO PRINCIPAL	42
2.1.1 <i>Equipa de Trabalho para a Educação Inclusiva da IDA</i>	<i>43</i>
2.1.2 <i>A IDA e o Relatório Principal.....</i>	<i>45</i>
Processo Principal da IDA.....	46
Fundamentação para o relatório	47
2.2 A VISÃO DA IDA PARA A REALIZAÇÃO DO ODS 4 A PARTIR DA PERSPETIVA DA CDPD	50
2.2.1 <i>O ODS 4 e a Incheon 2030</i>	<i>50</i>
2.2.2 <i>O Artigo 24 da CDPD e o seu Comentário Geral N.º 4.....</i>	<i>51</i>
2.2.3 <i>O Compromisso de Cali para com a equidade e inclusão na educação</i>	<i>51</i>
REALIZAR O ODS 4 PARA TODOS OS ALUNOS: MAIS DO MESMO NÃO VAI FUNCIONAR	53
3.1 A DIFERENÇA ENTRE PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E RESULTADOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	53
3.1.1 <i>O impacto da baixa educação nas pessoas com deficiência e nas suas famílias</i>	<i>54</i>
3.2 O PERSISTENTE MAU ENTENDIMENTO DAS POLÍTICAS	54
3.2.1 <i>A persistência em modelos falhados de educação especial.....</i>	<i>55</i>
3.2.2 <i>NÃO É O MESMO – Integração versus Inclusão</i>	<i>56</i>
O legado da educação especial	57
3.3 INCLUSÃO NO CENTRO, NÃO À MARGEM DA REFORMA DA EDUCAÇÃO	58
3.3.1 <i>Os esforços relacionados com o ODS 4 afetam positivamente todas as crianças, quem quer que sejam e onde quer que estejam</i>	<i>59</i>
TRANSFORMAR OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO PARA A QUALIDADE, INCLUSÃO E EQUIDADE: A VISÃO DA IDA PARA 2030 EXPLICADA NA PRÁTICA	62
4.1 PRÉ-REQUISITOS	62
4.2 ELIMINAR BARREIRAS E GARANTIR ACESSO: UMA ABORDAGEM GOVERNAMENTAL HOLÍSTICA	62
4.2.1 <i>Condições necessárias, mas não suficientes, para uma educação inclusiva .</i>	<i>63</i>
Não discriminação.....	63
Políticas de Rejeição Zero	63

Adaptação razoável.....	63
4.2.2 <i>Abordar os custos relacionados com a educação</i>	65
4.3 PERMANECER NA ESCOLA – A DESCENTRALIZAÇÃO PODE PROMOVER A INCLUSÃO	66
4.3.1 <i>Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI), Identificação Precoce e Intervenção Precoce (IPIP) e acesso a serviços de (re)habilitação</i>	66
4.3.2 <i>Avaliação dos requisitos de apoio, não selecionador</i>	67
4.4 PARA ALÉM DO ACESSO: DESENVOLVER A CAPACIDADE DE UM SISTEMA PROVIDENCIAR EDUCAÇÃO INCLUSIVA	68
4.4.1 <i>Mobilização adequada de recursos e modelos de financiamento relevantes para apoiar a inclusão e a equidade</i>	68
4.4.2 <i>Número suficiente de pessoal com formação adequada, incluindo professores com deficiência</i>	69
4.4.3 <i>Currículo relevante e responsivo à educação inclusiva</i>	0
4.4.4 <i>Serviços de acessibilidade e de apoio para a educação inclusiva</i>	1
4.5 RESOLVER O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL	2
4.5.1 <i>Eliminação gradual de ambientes educativos especiais segregados</i>	3
RECOMENDAÇÕES	5
AOS GOVERNOS.....	6
À SOCIEDADE CIVIL	7
CONCLUSÃO	8
BIBLIOGRAFIA.....	9
ANEXO.....	1

ABREVIATURAS

TA	Tecnologia de apoio
ECPI	Educação e Cuidados na Primeira Infância
IPIP	Identificação Precoce e Intervenção Precoce
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
CG	Comentário geral
ONG	Organização Não Governamental
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OPD	Organizações de Pessoas com Deficiência
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
DUA	Desenho universal para a aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CDPD	Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO EXECUTIVO

Este relatório global sobre a educação inclusiva apresenta o trabalho e as opiniões da Aliança Internacional para a Deficiência (International Disability Alliance - IDA) sobre como alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – *garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos* – em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, especialmente no que diz respeito ao seu Artigo 24 sobre os direitos de todos os alunos com deficiência.

O relatório foi desenvolvido como parte da Iniciativa Principal para a Educação Inclusiva da IDA, uma componente do Programa Catalisador para a Deficiência financiado pelo Departamento de Desenvolvimento Internacional do Reino Unido (Department for International Development). Liderado pela Equipa de Trabalho para a Educação Inclusiva da IDA e informado pela experiência de Organizações de Pessoas com Deficiência nacionais, é baseado numa análise das tendências globais atuais em relação à educação inclusiva. Considera a educação inclusiva como um ingrediente de transformação social, que levará a sociedades que melhor aceitem a diversidade dos seus cidadãos.

Este relatório integra e desenvolve-se a partir da posição consensual desenvolvida pelos membros da IDA sobre as orientações estratégicas que devem guiar a reforma do setor da educação, apresentando uma perspetiva de acordo comum, transversal à deficiência, que possa informar a defesa dos direitos das pessoas com deficiência na área da educação. Uma mensagem crítica deste relatório é que **um sistema educativo inclusivo é a única forma de alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 para todas as crianças – incluindo crianças e jovens com deficiência – quem quer que sejam, e onde quer que estejam**. A educação inclusiva requer uma transformação educativa que é inatingível se esta for considerada como um complemento aos sistemas educativos existentes, ao invés de como uma base para a transformação educativa.

Este relatório visa informar os parceiros do setor da educação sobre as prioridades acordadas pelo movimento dos direitos das pessoas com deficiência e equipar ativistas e seus aliados com mensagens e recomendações essenciais para unificar e fortalecer a advocacia por reformas céleres e eficazes no setor da educação. Construir este consenso não foi uma tarefa fácil; portanto, este relatório tem como objetivo explicar como a educação inclusiva pode ser implementada. Inclui recomendações de boas práticas que podem ser apoiadas por boas políticas e legislação, levando a sistemas educativos verdadeiramente inclusivos. Pretende também fornecer evidências sobre a situação atual enfrentada por alunos com deficiência, como contribuição para o acompanhar do progresso da realização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 para todos. A tarefa que se avizinha é imensa e requer esforços coordenados para promover a transformação para sistemas educativos inclusivos, que acolham verdadeiramente a diversidade.

Ao implementar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, os governos devem consultar em proximidade e envolver ativamente as pessoas com deficiência, através das suas organizações representativas (Artigos 4.3 e 33). A IDA, com a sua composição única como rede de organizações internacionais para os direitos das

peessoas com deficiência, é a figura de maior autoridade na representação das pessoas com deficiência a nível global. Este relatório reúne as vozes representativas das pessoas com deficiência sobre como *garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para pessoas com deficiência*.

INTRODUÇÃO – Nada sobre nós sem nós

2.1 O relatório principal

O direito à educação para todos está enraizado no direito internacional desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e o número global de crianças fora da escola¹ tem sido gradualmente reduzido. Contudo, as crianças e jovens com deficiência continuam a ser desproporcionalmente excluídos de qualquer educação e aqueles que frequentam a escola recebem geralmente uma educação de menor qualidade, bem como menos anos de educação. Dados precisos sobre o número de crianças com deficiência fora da escola e sobre a qualidade da sua educação não estão disponíveis, mas as agências das Nações Unidas concordam em que pelo menos um terço das crianças fora da escola tem uma deficiência.

As Organizações de Pessoas com Deficiência (OPD) uniram-se para levar as suas preocupações à atenção dos governos mundiais durante as negociações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) na década de 1990. O resultado foi um compromisso para com "um sistema educativo inclusivo a todos os níveis", o que significa transformar os sistemas de educação para que sejam inclusivos enquanto fornecem os serviços de apoio individual necessários para que os alunos tenham sucesso. As OPD estão desejosas de finalmente alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva para todos os alunos; este relatório destaca o progresso alcançado e o que ainda falta fazer, após muitos anos de trabalho.

A Aliança Internacional para a Deficiência (International Disability Alliance – IDA) foi criada em 1999 e é uma rede de organizações globais (8) e regionais (6) de pessoas com deficiência. A composição única da IDA como uma rede de OPD internacionais permite-lhe agir como uma voz de autoridade, representativa das pessoas com deficiência, no sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), representando aproximadamente mil milhões de pessoas com deficiência em todo o mundo. Agora, os membros da IDA voltaram a reunir-se para ajudar governos, instituições multilaterais, Organizações Não Governamentais (ONG) e o setor privado a compreender a frustração: **o progresso feito foi insuficiente e muito precisa de mudar para que os governos cumpram os compromissos para com a CDPD e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.**

Como parte da Iniciativa Principal para a Educação Inclusiva da IDA (financiada pelo Departamento para o Desenvolvimento Internacional do Reino Unido, (Department for International Development - DFID), representantes de quatro membros da IDA formaram a equipa de trabalho para orientar a iniciativa e a sua conceção de educação inclusiva e equitativa de qualidade. Os quatro membros são a Inclusão Internacional (*Inclusion International*), a Federação Internacional de Pessoas com Dificuldades Auditivas (*International Federation of Hard of Hearing People*), a União Mundial de Cegos (*World Blind Union*) e a Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the*

¹ As crianças fora da escola são "crianças em idade escolar oficial que não estão inscritas em escolas pré-primárias, primárias ou secundárias".

Deaf). Embora este relatório seja sancionado pela IDA como um todo, os exemplos utilizados neste relatório refletem uma perspectiva sobre a posição comum acordada, conforme ilustrada pelas quatro organizações-membro da IDA envolvidas ativamente na equipa de trabalho. A próxima fase da iniciativa Principal para a Educação Inclusiva irá continuar a desenvolver, expandir e disseminar o conteúdo do relatório em formas que reflitam uma mais ampla diversidade do movimento dos direitos das pessoas com deficiência.



Membros da Equipa de Trabalho para a Educação Inclusiva da IDA com representantes de OPD nepalesas em Katmandu. Março de 2019. Créditos: IDA

2.1.1 Equipa de Trabalho para a Educação Inclusiva da IDA

A **Inclusion International**, um dos membros fundadores da IDA, é uma federação global de organizações nacionais de pessoas com deficiências intelectuais e suas famílias. A maioria das organizações-membro foi formada por pais cujas crianças e jovens foram impedidos de entrar em escolas regulares, e muitos começaram as primeiras escolas especiais para crianças e jovens com deficiências intelectuais. A experiência com escolas especiais confirmou o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiências intelectuais, mas levou também a criação de vidas à parte das suas comunidades. A inclusão de alunos com deficiências intelectuais em aulas regulares, com apoio, levou a melhores resultados académicos para alunos com e sem deficiência e preparou-os a todos para serem membros de comunidades inclusivas. Para além disto, os membros reconheceram que nunca existiriam recursos suficientes para fazer funcionar dois sistemas separados em simultâneo – um sistema de ensino especial e um sistema de ensino regular.

A **International Federation of Hard of Hearing People** (IFHOH), membro da IDA, representa a voz de pessoas com dificuldades auditivas, em todo o mundo, e é constituída por organizações nacionais de pessoas que têm, elas próprias, dificuldades auditivas. Através do projeto para a Educação Inclusiva, a exclusão de crianças e jovens com dificuldades auditivas de, inclusive, frequentar a escola, devido a barreiras culturais, foi identificada. As crianças com dificuldades auditivas requerem que seja prestada, desde cedo, atenção ao seu desenvolvimento de competências linguísticas e auditivas. Ao longo da sua escolaridade, a sua participação total requer que as suas

necessidades de acessibilidade, tais como a amplificação da audição e legendas, sejam providas, juntamente com serviços de apoio e estratégias de comunicação eficazes. Sem que tal seja feito, os alunos que têm dificuldades auditivas, ainda que estejam numa sala de aula integrada, não podem participar plenamente e, portanto, são excluídos com base na sua deficiência. Estas são questões que requerem compensação, o que faz parte da essência deste relatório principal.

A **World Blind Union (WBU)**, membro da IDA, representa aproximadamente 253 milhões de pessoas, em todo o mundo, que são cegas ou têm visão parcial. Os seus membros são organizações de e para cegos em 190 países, bem como organizações internacionais que trabalham no campo da deficiência visual. A WBU e sua entidade parceira, o Conselho Internacional para a Educação das Pessoas com Deficiência Visual (*International Council for Education of People with Visual Impairment - ICEVI*), estão em estreita colaboração no que toca aos componentes essenciais para a educação dos alunos com deficiência visual. A WBU reconhece as desigualdades brutais nas oportunidades educativas para crianças e jovens com cegueira e baixa visão, especialmente em países em desenvolvimento em África, na Ásia e na América Latina, onde vivem aproximadamente 90% de todas as crianças e jovens com deficiência visual e onde menos de 10% destas crianças e jovens tem, atualmente, acesso a qualquer tipo de educação, formal ou não formal. A WBU afirma que: a educação inclusiva e adequada e a aprendizagem ao longo da vida são a base para a melhoria da vida das pessoas com deficiência visual. A WBU apoia o Artigo 24 da CDPD e realça que os alunos com deficiência visual requerem métodos únicos de ensino, aprendizagem e avaliação para aceder a uma educação holística e de qualidade. Os alunos devem ter acesso ao currículo, que deve ser flexível à adaptação e incluir matemática e ciência. Devem ter ensino nas competências de leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade, utilização de tecnologias de acesso à informação e comunicação, socialização e atividades de vida diária que, na vida após a escola, promoverão o desenvolvimento global e a vida independente na comunidade.

A **World Federation of the Deaf (WFD)**, uma organização não-governamental internacional de 125 membros nacionais e um membro fundador da IDA, tem defendido desde há muito que as crianças recebam uma educação bilingue de qualidade na(s) sua(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais). A CDPD (Artigo 24(3) e (4)) reconhece os direitos das crianças surdas a serem educadas em ambientes que maximizem o seu desenvolvimento educacional e social. Os direitos e o pleno potencial de aprendizagem das crianças surdas são realizados em ambientes de ricos em linguagem, ou seja: escolas bilingues de língua gestual e outros ambientes educativos que façam parte de um sistema educativo inclusivo. A WFD acredita que a educação inclusiva para crianças surdas é conseguida através de escolas bilingues de língua gestual de qualidade e outros contextos educativos que ensinem a(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais) e a(s) língua(s) escrita(s) nacional(ais). Estes ambientes bilingues reúnem pares que são surdos e outras crianças que usam língua gestual, com professores fluentes na(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais), incluindo professores que são surdos; e ensinam o currículo nacional e incluem o ensino da língua gestual e cultura Surda. Estes contextos desempenham um papel crucial na manutenção das línguas gestuais e comunidades surdas; e permitem

também o desenvolvimento contínuo dos recursos de ensino necessários sobre língua gestual e cultura Surda.

Ao cumprir com a CDPD, os governos devem **consultar em proximidade** e **envolver ativamente** as pessoas com deficiência, através das suas organizações representativas (Artigos 4.3 e 33). A IDA, com a sua composição única como rede de organizações internacionais para os direitos das pessoas com deficiência, é a **figura de maior autoridade na representação das pessoas com deficiência ao nível global**. A singularidade deste relatório é que é a voz representativa das pessoas com deficiência, através da **sua perspetiva**; e reúne as vozes representativas das pessoas com deficiência sobre como *garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para pessoas com deficiência*.

2.1.2 A IDA e o Relatório Principal

A missão da IDA é “**promover os direitos humanos das pessoas com deficiência, como voz unida das organizações das pessoas com deficiência, utilizando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e outros instrumentos dos direitos humanos**”. De acordo com o seu Quadro Estratégico 2020-2023, o objetivo geral da IDA é que “os direitos das pessoas com deficiência sejam avançados pelos Estados-Membros, pelas Nações Unidas e pelos parceiros de cooperação internacional de forma transversal, nas agendas de direitos humanos, desenvolvimento, paz e segurança, em parceria com e através do envolvimento significativo de Organizações de Pessoas com Deficiência tecnicamente equipadas para enquadrar, transmitir e monitorizar políticas e programas que afetam as suas vidas”.

Graças à advocacia bem-sucedida da última década, a questão já não é **se se deve incluir**, mas **sim como incluir** todas as pessoas com deficiência. À medida que o interesse na criação de um desenvolvimento inclusivo da deficiência cresce, o movimento dos direitos das pessoas com deficiência tem um papel fundamental a desempenhar na orientação dos esforços de desenvolvimento, para que contribuam efetivamente para a realização dos direitos das pessoas com deficiência. Salvo se for transmitida uma mensagem clara, existe o risco de que sejam feitos investimentos em modelos que não promovam integralmente os direitos das pessoas com deficiência, contrariem a CDPD e/ou perpetuem a discriminação contra alguns grupos. Na área da educação isto pode significar, por exemplo, o financiamento sustentado de contextos segregados onde crianças e jovens com deficiência sejam privados de oportunidades para aprender numa base de igualdade, com outros.

Nos primeiros anos da Agenda 2030, a IDA e os seus membros iniciaram uma nova colaboração através do Programa Catalisador para a Deficiência. Este Programa (financiado pelo DFID) visava enquadrar a implementação dos ODS numa perspetiva da CDPD e das OPD, enquanto garantia da participação da maioria dos grupos marginalizados. A ideia do programa era maximizar o ímpeto dos ODS para conseguir uma maior conformidade com a CDPD. A Iniciativa Principal para a Educação Inclusiva, um componente do Programa Catalisador para a Deficiência, tinha o objetivo de

desenvolver uma perspectiva consensual, baseada em evidências e liderada pelas OPD, sobre a qual a melhor forma de alcançar o ODS 4 – em total conformidade com o Artigo 24 da CDPD, até 2030.

Processo Principal da IDA

Esta publicação é um dos principais resultados da Iniciativa Principal para a Educação Inclusiva no desenvolvimento de um quadro de apoio às OPD nacionais na sua advocacia para a implementação do ODS 4 e do Artigo 24 da CDPD. É o resultado de um processo destinado a criar um consenso, transversal à deficiência, sobre as recomendações estratégicas para defender de forma comum a realização dos direitos de todos os alunos à educação inclusiva de qualidade, incluindo de todos os alunos com deficiência. Este processo não foi fácil. Tal como as organizações de pessoas com deficiência demoraram a chegar a acordo sobre o texto do Artigo 24 da CDPD, também a Equipa de Trabalho para a Educação Inclusiva da IDA demorou a compreender a perspectiva de diferentes constituintes e a chegar a acordo sobre as orientações estratégicas, para garantir a sua aplicação em ambientes com recursos limitados. No entanto, os membros da Equipa de Trabalho para a Educação Inclusiva da IDA foram guiados por um forte sentido de responsabilidade na apresentação de orientações claras e comuns, que lhes permitam estar envolvidos em, e contribuir para, reformas rápidas e significativas no setor da educação. O grupo sentiu a urgência de apresentar uma resposta clara, para ir ao encontro do que está em causa – nada menos do que o futuro de milhões de crianças e jovens com deficiência, bem como a necessidade de moldar sociedades verdadeiramente inclusivas.

Através de três *workshops* técnicos, que incluíram intercâmbios com consultores, parceiros do setor da educação, aliados na educação inclusiva) em particular o Grupo de Trabalho para a Educação Inclusiva do *International Disability and Development Consortium*), OPD globais, regionais e nacionais, foi desenvolvida uma posição consensual sobre qual a melhor forma de alcançar o ODS 4, em conformidade com o Artigo 24 da CDPD. Esta posição foi aprovada pelo Conselho de Administração da IDA e está a ser usada para influenciar debates sobre educação inclusiva, incluindo o próximo Relatório de Monitoramento Global da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 2020, e o Grupo de Trabalho para a Educação Inclusiva da rede de Ação Global para a Deficiência (*Global Action on Disability – GLAD*). Este documento de consenso a nível global tem por base uma revisão detalhada da situação no Nepal, relativamente ao acesso das crianças e jovens com deficiência à educação, que informou discussões preliminares sobre possíveis cenários a nível de políticas. Esta revisão está disponível como um relatório em separado. Foi ainda enriquecido por estudos realizados pela WFD (Nepal) e pela IFHOH (Nepal e Uganda), pela Iniciativa Catalisadora para a Educação Inclusiva da *Inclusion International* (Peru, Paraguai, Nepal) e pelo trabalho da WBU através do seu parceiro, o ICEVI.

Fundamentação para o relatório

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA é a única forma de alcançar o ODS 4 para todas as crianças – incluindo crianças com deficiência –, quem quer que sejam e onde quer que estejam. A inclusão não é uma colocação, mas sim uma experiência com um sentimento de pertença. A educação inclusiva requer uma transformação educativa, com acessibilidade para permitir a participação total; não é um complemento aos sistemas de educação existentes.

Este relatório visa expressar claramente a visão da IDA **no que diz respeito à educação inclusiva**, reforçando o compromisso para com o cumprimento do ODS 4. Os esforços existentes demonstraram que apenas tirando o máximo partido dos recursos disponíveis é que os sistemas educativos podem evitar que crianças e jovens, com e sem deficiência, falhem. Construir um sistema educativo verdadeiramente inclusivo é a única forma de responder simultaneamente às crises de ensino e de escolaridade e de garantir a realização do ODS 4 – educação inclusiva e equitativa de qualidade – para todas as crianças, quem quer que sejam e onde quer que estejam.

Num **sistema de educação inclusiva**, todos os alunos com e sem deficiência aprendem com os seus pares em escolas e aulas da sua comunidade. Todos recebem o apoio de que necessitam, desde a educação pré-escolar à educação terciária e ao ensino profissional, em escolas inclusivas e acessíveis que respondem aos valores culturais e comunitários, evidências e boas práticas, e preferências individuais.

Um sistema educativo inclusivo está orientado para a disponibilização de educação de qualidade a todas as crianças e jovens, de forma equitativa e através das seguintes medidas (detalhadas neste relatório):

1

Quer sejam geridas pelos setores público ou privado, todas as instalações educativas são reguladas pelos Ministérios da Educação, Ministérios da Educação Superior ou outros ministérios relevantes para a formação profissional, desenvolvimento na primeira infância e aprendizagem ao longo da vida inclusivas;

2

A implementação de políticas de não discriminação e de Rejeição Zero² é cumprida;

3

A provisão de adaptações razoáveis, conforme definidas na CDPD, em todo o país e a todos os níveis do sistema é aplicada;

4

São feitos investimentos significativos (humanos, sociais e financeiros) no recrutamento e formação de professores qualificados, incluindo professores com deficiência, que possam proporcionar uma aprendizagem inclusiva e de qualidade a todos os alunos;

5

A educação de professores e as reformas curriculares incorporam os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, incluindo a igualdade de acesso e de participação;

6

São feitos investimentos significativos (humanos, sociais e financeiros) na acessibilidade da infraestrutura necessária, materiais para professores, alunos e pais, atividades curriculares e extracurriculares e sistemas para envolver os pais e a comunidade, incluindo o fornecimento de produtos e tecnologias de apoio e a formação para a sua utilização;

7

Estão disponíveis serviços de apoio com bons recursos, a todos os níveis, para apoiar todas as escolas e todos os professores no proporcionar de uma aprendizagem eficaz a todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência;



*Um recreio da School For Community (ASC) em Kathmandu, Nepal (2011).
Créditos: Inclusion International*

² As políticas de Rejeição Zero declaram explicitamente, em parte, que a nenhuma criança seja recusada o acesso à sua escola local devido à sua deficiência.

8

Uma diversidade de idiomas (incluindo línguas gestuais, línguas gestuais táteis) e modos de comunicação (fácil de ler, Braille, etc.) são usados em todo o sistema. É dada prioridade aos professores que já são fluentes na sua utilização (ou seja, professores que são surdos), sendo fornecidos os apoios adequados para garantir que todos os professores têm a oportunidade de desenvolver fluência;

9

As escolas especiais e outros contextos segregados são progressivamente eliminados, enquanto recursos humanos e de conhecimento fundamentais são convertidos em serviços de apoio para a igualdade de acesso, participação e inclusão por instituições inclusivas, tais como escolas, faculdades e centros de apoio comunitários;

10

Devido ao seu papel fundamental na aquisição de linguagem para crianças surdas, as escolas existentes para alunos surdos que não utilizem atualmente a educação baseada na língua gestual, e/ou que não sigam o currículo do governo, são apoiadas para se tornarem escolas bilingues de língua gestual inclusivas (ver Anexo);

11

São recolhidos dados de forma consistente, desagregados na medida do possível pelo tipo de deficiência e analisados para garantir a adequação da monitorização e de recursos para uma educação inclusiva e equitativa de qualidade;

12

Em sistemas descentralizados, é assegurado um conjunto consistente de regulamentos, de mecanismos de responsabilização e de planeamento de recursos para educação inclusiva, a todos os níveis do governo;

13

O envolvimento de vários parceiros, entre ministérios da educação, escolas, educadores, serviços de apoio, pais e comunidades, é promovido, para garantir a igualdade de acesso e a inclusão eficaz. O envolvimento de parceiros com deficiência (pais, educadores, oficiais do governo e outros) é devidamente apoiado, para garantir a sua total participação na tomada de decisões;

14

Em ligação com o apoio e serviços oferecidos por outros departamentos governamentais e em coordenação com o sistema educativo, são disponibilizados vários serviços de apoio (ou seja, formação, saúde, proteção social, etc.) para crianças, jovens (e seus pais), com início no nascimento e ao longo do seu ciclo de vida. Estes serviços destinam-se a desenvolver competências específicas durante o desenvolvimento inicial da linguagem, incluindo a alfabetização em linguagem tátil e gestual. Os serviços devem incluir a cobertura de custos adicionais relacionados com a deficiência e apoios gerais para a vida independente.

2.2 A Visão da IDA para a realização do ODS 4 a partir da perspectiva da CDPD

Respondendo tanto às crises de ensino como de escolaridade, os sistemas de educação inclusivos contribuem para que gerações futuras tenham uma maior habilidade para abraçar a diversidade e alcançar a igualdade de gênero, promover o desenvolvimento sustentável, a paz e a não-violência, e desenvolver uma ampla gama de competências, necessárias nas economias futuras.

Este relatório baseia-se na forte convicção de que a única forma de garantir uma educação inclusiva é criar um sistema educativo que seja inclusivo de *todas* as crianças e jovens e que forneça o acesso, recursos e apoio necessários para a sua participação total e direta.

Assim, a criação de um sistema educativo verdadeiramente inclusivo é a única forma de garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os alunos.

2.2.1 O ODS 4 e a Incheon 2030

O ODS 4 apela a uma educação inclusiva, conforme expresso no Artigo 24 da CDPD e no seu Comentário Geral N.º 4. Num sistema educativo inclusivo, todos os alunos, com e sem deficiência, aprendem juntos em turmas da sua faixa etária, nas escolas da sua comunidade. Todos os alunos recebem o apoio de que necessitam, desde a educação pré-escolar à educação terciária/profissional, em escolas inclusivas e acessíveis e em instalações educativas que incluam escolas bilingues (de linguagem gestual). Assim, para estar em conformidade com o ODS 4 (e em conformidade com a CDPD), devem fazer-se todos os esforços para que todos os serviços necessários sejam prestados ao nível da comunidade; e as competências, conhecimentos e apoios especializados devem ser progressivamente disponibilizados ao longo de todo o sistema educativo. É importante frisar que o aluno não vai ao serviço; o serviço vai ao aluno. De acordo com os Artigos 24 (3) e (4) da CDPD, os alunos que são surdos devem aprender em ambientes que maximizem o seu desenvolvimento educacional e social, que se compreende incluir a disponibilização de escolas bilingues de língua gestual inclusivas (descritas em maior detalhe no Anexo).

Além do mais, a Declaração de Incheon Educação 2030 reafirma uma vez mais o direito universal à educação e reconhece as dificuldades no cumprimento de agendas e compromissos anteriores. Trata-se de um compromisso adicional para com a implementação de políticas e ações que conduzam ao cumprimento do ODS 4 e inclui compromissos anteriores (tais como os expressos na Declaração de Salamanca e no seu Quadro de Ação), bem como os mais recentes (tais como os expressos pela CDPD). Requer uma agenda transformativa focada no acesso, inclusão e equidade que inclua uma profissão de ensino de qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida, igualdade de gênero e sistemas de educação responsivos a emergências.

Alguns alunos – com e sem deficiência – podem frequentar uma escola ou instituição educativa inclusiva longe da sua comunidade para beneficiar da educação bilingue de

qualidade (incluindo na(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais), adquirir uma competência/conhecimentos específicos (tais como aqueles relacionados com as artes ou desportos) e/ou obter apoio específico (tais como orientação e mobilidade ou Braille) ainda não disponíveis nas escolas da sua comunidade, aldeia ou cidade.

2.2.2 O Artigo 24 da CDPD e o seu Comentário Geral N.º 4

Paralelamente ao desenvolvimento dos ODS, o processo de esclarecimento do Artigo 24 da CDPD foi um evento importante, crucial na defesa da educação inclusiva. **O Comentário Geral N.º 4 ao Artigo 24 da CRPD (CG 4)** foi adotado pelo Comité da CDPD; fornece uma interpretação das disposições e obrigações dos Estados Partes da CDPD em relação à educação. O CG 4 esclarece o significado de educação inclusiva e **define a educação inclusiva e as suas principais características**.

O CG 4 deixa claro que existe uma **discriminação persistente** contra pessoas com deficiência que resulta em números significativos de crianças e jovens com deficiência a quem é negado o direito à educação. Existe uma continuada falta de consciência das barreiras que impedem o cumprimento do direito à educação para todos, particularmente de crianças e jovens com deficiência, e uma falta de conhecimento sobre a natureza da educação inclusiva (que é frequentemente confundida com a integração), do seu potencial e implicações. Apesar de esforços substanciais, existe uma falta persistente de dados adequados, uma falha no reconhecer do caso para a inclusão e uma necessidade confirmada de clarificação e definição da educação inclusiva e de estratégias para a sua implementação. A educação inclusiva requer uma transformação profunda dos sistemas educativos e uma melhoria da educação para *todos* os alunos – quem quer que sejam e onde quer que estejam. De facto, embora a educação inclusiva **exija conformidade com a CDPD, ela vai muito além do fornecimento de educação a crianças e jovens com deficiência**.

Uma forma crítica de enfrentar o vasto problema das crianças com deficiência que estão fora da escola é aplicar sistematicamente as políticas de **não discriminação e Rejeição Zero**, ambas contempladas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (bem como na CDPD). No entanto, como demonstrado neste relatório, a aplicação de políticas de não discriminação e de Rejeição Zero, incluindo o dever de providenciar **adaptações razoáveis**, não resulta numa educação inclusiva. São condições necessárias – mas não suficientes – para assegurar que todas as crianças que estão fora da escola acedam à educação na sua comunidade, tão rápido quanto possível. No entanto, estes são **apenas alguns dos componentes críticos** que levam a uma educação eficaz e inclusiva para todas as crianças.

2.2.3 O Compromisso de Cali para com a equidade e inclusão na educação

O compromisso de Cali, que resultou do Fórum Internacional da UNESCO sobre Inclusão e Equidade na Educação (outubro de 2019), é o mais recente “compromisso para com a agenda internacional dos direitos humanos [...] que reconhece a necessidade e urgência de fornecer uma educação equitativa e inclusiva de qualidade para todos os alunos” (p. 1). No entanto, embora muito antecipado e entendido como uma renovação do compromisso para com *todas* as crianças e jovens – incluindo crianças e jovens com deficiência –, o documento ignora, em grande parte, as crianças e jovens com deficiência

e não menciona os direitos das crianças e jovens conforme consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e na CDPD.

O relatório principal da IDA defende que a promoção de uma “educação equitativa e inclusiva de qualidade e de aprendizagem ao longo da vida para todos os alunos” só pode ser alcançada quando todas as crianças e jovens forem visíveis na política e na prática, exigindo assim que os compromissos internacionais para com o Artigo 24 da CDPD estejam no centro do planeamento e implementação do processo de transformação.

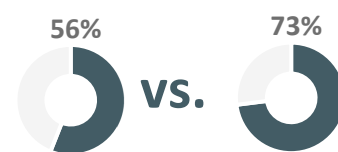
REALIZAR O ODS 4 PARA TODOS OS ALUNOS: mais do mesmo não vai funcionar

As crianças e jovens com deficiência têm sido muitas vezes esquecidos nas políticas educativas ou têm tido acesso a contextos e programas educativos que não lhes proporcionam as competências e os conhecimentos necessários para a idade adulta. Quando existem políticas *especiais*, elas nem sempre produzem resultados que permitam a crianças e jovens com deficiência desenvolverem-se e tornarem-se cidadãos contribuintes, nas suas comunidades.

3.1 A diferença entre pessoas com e sem deficiência: acesso, participação e resultados de alunos com deficiência

Apesar da existência de programas educativos para crianças e jovens com deficiência na maior parte do mundo e de políticas recentes para a educação inclusiva, a investigação indica que, ao comparar crianças com e sem deficiência, **as diferenças nos resultados educativos têm aumentado ao longo do tempo**. Embora os dados sejam escassos, a investigação do [Instituto para a Estatística da UNESCO](#) (2017) indica que muitas crianças com deficiência nunca são inscritas na escola e que o número de crianças com deficiência que estão fora da escola está a aumentar, provavelmente devido a uma falta de sistemas de apoio adequados e de ambientes acessíveis.

Por exemplo, apenas 56% das crianças com deficiência **completam a escola primária** no Camboja, Colômbia, Gâmbia, Maldivas e Uganda, contra 73% das crianças sem deficiência (World Bank, Inclusion International, Leonard Cheshire, 2019).



De acordo com outras estimativas (UNESCO 2014 Facts and Figures), as pessoas com deficiência têm uma probabilidade 30% menor de concluir a educação primária, quando comparadas com pessoas sem deficiência, mesmo em países onde a conclusão primária é baixa (no Bangladesh, 30% das pessoas com deficiência versus 48% das pessoas sem deficiência; na Zâmbia, 43% das pessoas com deficiência versus 57% das pessoas sem deficiência; no Paraguai 56% das pessoas com deficiência versus 72% das pessoas sem deficiência). **As taxas de conclusão do ensino secundário são também muito mais baixas** para crianças com deficiência, quando comparadas com crianças sem deficiência. Esta diferença entre pessoas com e sem deficiência é também verdadeira para crianças em países desenvolvidos. Políticas governamentais levaram à redução de serviços e ao encerramento de escolas bilingues para alunos surdos no Canadá e nos Estados Unidos da América, entre outros países, levando a uma diminuição das taxas de conclusão do ensino primário, dos resultados de aprendizagem e das competências sociais-emocionais dos alunos.

Uma análise comparativa entre as taxas de matrícula e de conclusão nos ensinos primário e secundário indica que as **diferenças de alfabetização** entre crianças com e sem deficiência têm crescido ao longo do tempo. De igual modo, embora as taxas de conclusão do ensino primário tenham aumentado para ambos os grupos de crianças, os ganhos de alfabetização foram muito menores para crianças com deficiência – um

fenómeno talvez relacionado com a “disability and development gap” (Groce & Kett, 2013)³

3.1.1 O impacto da baixa educação nas pessoas com deficiência e nas suas famílias

A literatura a nível global (WHO & World Bank, 2011; UNESCO, 2015) indica que a falta de educação tem impactos vitalícios, levando à conclusão de que o direito à educação é não só um direito por si, mas o meio pelo qual todos os outros direitos podem ser realizados. É indiscutível que **as pessoas com deficiência têm maiores probabilidades de serem analfabetas** do que as pessoas sem deficiência, mesmo em países com políticas de longa data no direito à educação (como nos Estados Unidos da América). A alfabetização está irrevogavelmente relacionada com a empregabilidade e pobreza.

A pobreza está diretamente relacionada com a deficiência, numa relação circular, pela qual as pessoas pobres têm uma maior probabilidade de desenvolver uma **deficiência**; e as pessoas com deficiência têm uma maior probabilidade de serem pobres. Quando a pobreza e a deficiência se cruzam com o **género**, o impacto é exponencialmente maior – as mulheres e raparigas com deficiência têm uma maior probabilidade de serem pobres e analfabetas. Para além disto, não só as pessoas com deficiência têm maior probabilidade de estar desempregadas, como também os membros da família que são prestadores de cuidados têm, frequente, uma menor **empregabilidade**. Baixos níveis de educação restringem as possibilidades de emprego; e não é incomum que adultos com deficiência não tenham qualquer rendimento, fazendo com que dependam da segurança social e de caridade. Para além disto, os **custos associados à deficiência** (cuidados de saúde, assistência pessoal, transporte, acessibilidade, etc.) colocam muitas vezes uma pressão indevida sobre agregados familiares que já sentem dificuldades financeiras (Nações Unidas, 2019).

3.2 O persistente mau entendimento das políticas

A CDPD não define novos requisitos específicos das pessoas com deficiência; em vez disso, reafirma e esclarece os direitos existentes das pessoas com deficiência, como consagrados nos tratados internacionais existentes. De igual modo, o CG 4 e o CG 6 não criam novas exigências para os sistemas educativos; em vez disso, destacam a segregação **persistente de crianças e jovens com deficiência de e dentro de sistemas educativos**, bem como os passos necessários para lidar com a segregação. A “segregação” inclui colocações em escolas regulares onde as crianças e jovens estão fisicamente presentes, mas não são feitas preparações para uma verdadeira inclusão nos ambientes educativos. A simples colocação de crianças e jovens com deficiência em escolas regulares não significa inclusão. É necessária uma combinação de fatores para garantir que estamos perante uma educação inclusiva.

³Enquanto milhões de pessoas sem deficiência têm beneficiado de melhorias na saúde, educação, desenvolvimento económico, comunicações e direitos humanos, as pessoas com deficiência não têm sido incluídas nestes esforços de desenvolvimento, ficando cada vez mais prejudicadas em relação aos seus pares sem deficiência.

Até ao último meio século, a maioria das crianças e jovens com deficiência estavam ausentes da educação, incluindo na maioria dos países de rendimentos médios ou altos. Embora tenha havido uma compreensão estreita e redutora de educação para crianças e jovens com deficiência na maior parte dos países, tem sido fornecida educação especial a muitas crianças e jovens com deficiência, principalmente em **escolas especializadas, turmas especiais, centros de reabilitação e outros contextos igualmente segregados**.

3.2.1 A persistência em modelos falhados de educação especial

A ênfase no proporcionar de educação a crianças e jovens com deficiência através da promulgação de políticas de educação especial e em escolas especiais **falhou em providenciar educação de qualidade e inclusão** à grande maioria das crianças e jovens com deficiência, dos quais mais de metade permanecem fora da escola, a nível global. Estas políticas desviaram atenção, esforços e recursos do investimento necessário na melhoria geral da qualidade dos professores, na reforma de currículos e métodos de ensino e na prestação de apoio aos alunos na escola da sua comunidade. Estas políticas criaram também um legado que prejudica uma transformação efetiva em direção a sistemas de educação inclusivos.

Uma educação inadequada (e discriminação) em contextos de educação especial é a principal barreira à educação, conforme as experiências das crianças e jovens com deficiência e as relatadas pelas suas famílias. Para além da falta de registo de nascimento e da invisibilidade nos mecanismos de proteção social, o abuso e a negligência de crianças e jovens com deficiência podem começar tão cedo quanto na pré-escola; e as taxas são exponencialmente mais elevadas quando a criança é separada da família, amigos e prestadores de cuidados. A discriminação e a **violência** estão presentes em todos os contextos e são perpetradas tanto por crianças como por jovens e adultos, incluindo professores. A violência e o **bullying** são frequentemente citados como motivos para não inscrição na escola, e os casos de violência e **abuso** em escolas residenciais são amplamente documentados pelos meios de comunicação.

Apesar desta apresentação de discriminação, alguns legisladores e profissionais da educação continuam a defender que crianças e jovens com deficiência sejam educados fora do sistema educativo geral, e que lhes seja fornecido um *currículo modificado* que é muitas vezes de qualidade inferior, em ambientes educativos que são referidos como “*mais seguros*” e que atendem às “*necessidades específicas*” desta ou daquela dificuldade em particular. O desafio de **reconciliar os ideais da educação especial** (um serviço) e **de educação inclusiva** (um sistema), resultou numa apropriação dos conceitos e da linguagem da educação inclusiva por parte dos apoiantes da educação especial, que utilizam as tentativas muitas vezes falhadas de colocar crianças e jovens com deficiência em turmas regulares como exemplos do fracasso da educação inclusiva. O medo de perder alguns dos serviços existentes, ainda que estes pudessem beneficiar de uma melhoria, dificulta frequentemente os esforços para fazer mudanças que são concebidas para a inclusão de todos os alunos com deficiência juntamente com todas as outras crianças. Estes argumentos não reconhecem o facto de que um sistema educativo completamente inclusivo é um que satisfaz, está acessível a, e apoia todas as crianças. Uma falta de acesso e/ou de recursos e o não providenciar de uma educação equitativa

não é "educação inclusiva", e é uma falha do sistema, não da criança. O foco dos governos e legisladores deve ser a criação de um sistema educativo inclusivo para *todos* os alunos.

3.2.2 NÃO É O MESMO – Integração versus Inclusão

O acesso equitativo de todos os alunos aos sistemas educativos existentes é uma obrigação de todos os Estados Partes da CDC e da CRPD, e um pilar fundamental do ODS 4. As políticas de Não Discriminação e de Rejeição Zero exigem que nenhuma criança e jovem – incluindo com deficiência – seja excluída do acesso à educação existente e segregada dos seus pares.⁴ No entanto, o acesso equitativo aos sistemas educativos existentes não pode e não deve ser confundido com *inclusão*. Simplesmente permitir que crianças e jovens com deficiência **acedam aos sistemas existentes é o equivalente a integração, o que pode resultar em isolamento, não a inclusão.**

A integração e inclusão, embora frequentemente utilizadas de forma intercambiável, são conceitos diferentes. **A integração** está diretamente relacionada com o providenciar de acesso a alunos que têm sido tradicionalmente impedidos de frequentar a escola regular; esses alunos podem ser crianças ou jovens com deficiência ou pertencentes a grupos raciais ou religiosos específicos. A ênfase é em fornecer acesso a uma escola e sala de aula existentes – regulares – mas não requer que o ambiente se adapte de forma alguma ao aluno. Por outro lado, a **inclusão** é a (e só pode ser medida em relação à) participação total no processo de aprendizagem. O aluno não só tem acesso ao ambiente, ao currículo, às atividades co-curriculares e um currículo base expandido, mas uma transformação do sistema garante a igualdade de acesso e a plena participação em todos os aspetos da aprendizagem. De forma importante, embora a integração vise assimilar um aluno a uma estrutura existente, a inclusão respeita, responde e floresce na diversidade de membros, incluindo no seu desenvolvimento cultural e de identidade através de oportunidades de interagir com outros que partilham a mesma língua e cultura.

Alguns **exemplos de integração – que não são inclusão – são:**

ter uma *sala de aula de recursos* para crianças e jovens com deficiências do desenvolvimento numa escola regular, a que apenas crianças e jovens com deficiências do desenvolvimento assistem, onde são ensinados de acordo com um currículo menor, modificado, ou têm um horário escolar que difere do resto da escola

inscrever uma criança surda numa escola regular com um intérprete de língua gestual, mas sem professores fluentes na(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais) ou outros alunos surdos com quem interagir

⁴ Escolas bilingues de língua gestual inclusivas não são contextos segregados.

dispensar uma criança em cadeira de rodas de uma aula de ciência porque o laboratório onde ocorre não lhe é acessível

A inclusão de todas as crianças e jovens – incluindo crianças e jovens com deficiência – requer as seguintes **condições mínimas**:

- 1** Todas as crianças/alunos têm **acesso** a uma educação de qualidade em escolas onde os seus requisitos de inclusão são cumpridos

- 2** Todos os professores estão equipados para garantir que todos os seus alunos **participam** numa aprendizagem de qualidade

- 3** Estão disponíveis **serviços e recursos de apoio** com recursos suficientes para ajudar todas as escolas e todos os professores a providenciar uma aprendizagem inclusiva e eficaz a todos os alunos, incluindo alunos com deficiência

- 4** Todos os alunos são bem-sucedidos em **alcançar** o seu potencial académico e social, com resultados de aprendizagem medidos em função dos seus próprios desejos, planos e parâmetros de referência

O legado da educação especial

Conforme mencionado acima, globalmente, a ênfase na educação de crianças e jovens com deficiência tem sido no providenciar de acesso à educação, muitas vezes em ambientes segregados. Embora a Declaração de Salamanca se focasse em fornecer educação a alunos com necessidades educativas especiais – incluindo crianças e jovens com deficiência – nas escolas da sua comunidade, não descreveu explicitamente a inclusão como ela é hoje entendida. O **legado das necessidades educativas especiais** é focado no acesso à educação de crianças e jovens com deficiência em ambientes considerados adequados para grupos particulares de crianças e jovens, adaptados às suas necessidades percebidas – não necessariamente inclusivos ou orientados para o sucesso académico e social.

Assim, em consonância com a visão da CDPD e em conformidade com o Artigo 24, a **IDA opõe-se a qualquer contexto educativo que não forneça uma educação inclusiva no seu sentido mais amplo**. A IDA propõe que quaisquer outros contextos sejam descartados de forma faseada, sendo os seus principais recursos humanos e de conhecimento convertidos – sempre que possível – para apoiar a igualdade de acesso e as adaptações razoáveis para a inclusão. No entanto, o acesso através da língua gestual para alunos surdos e de meios não visuais para alunos cegos são ambos essenciais para cumprir o direito à educação; este acesso nem sempre pode ser fornecido em contextos locais.

Por conseguinte, a IDA opõe-se a contextos educativos:

- ◇ Que não sejam da responsabilidade final do Ministério da Educação (ou do ministério responsável pelos alunos sem deficiência);
- ◇ Em que a frequência se baseie unicamente em *não ter* deficiência ou *ter* deficiência;
- ◇ Onde a matrícula se baseie apenas em ter uma deficiência específica e excluí outros alunos (sem deficiência ou com outros tipos de deficiência);
- ◇ Que proporcionem critérios de ensino inferiores, em comparação com o sistema de ensino geral;
- ◇ Que não conduzam a resultados, qualificações ou certificações educativas de igual valor.

Alguns alunos – com e sem deficiência – podem optar por frequentar uma escola inclusiva ou uma instituição inclusiva de ensino longe da sua comunidade, para beneficiar de apoio e serviços de qualidade que ainda não sejam oferecidos na sua comunidade (por exemplo educação bilingue, instrução em braille). Devido ao seu papel fundamental na aquisição de linguagem por parte de crianças surdas ou com surdo-cegueira, as escolas para surdos que fornecem uma educação bilingue inclusiva numa língua gestual nacional (visual e tátil) devem ser mantidas e promovidas como parte de um sistema educativo inclusivo. A educação bilingue inclusiva para alunos surdos ou surdo-cegos envolve o ensino usando a(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais) (incluindo língua gestual tátil) e o ensino da língua escrita do país, bem como o ensino da linguagem gestual e da cultura Surda. As escolas para surdos que ainda não disponibilizem educação bilingue inclusiva serão apoiadas na sua transição para escolas bilíngues de língua gestual/língua nacional inclusivas. Estas escolas bilíngues podem estar abertas a crianças e jovens surdos ou surdo-cegos e a outros que desejem aprender e/ou utilizar língua gestual.

3.3 Inclusão no centro, não à margem da reforma da educação

Embora exista uma grande quantidade de pesquisa acumulada sobre as desigualdades enfrentadas por crianças e jovens com deficiência no que respeita à educação, muitas **outras crianças e jovens marginalizados** enfrentam discriminação e exclusão da educação. A **pobreza infantil** pode ser um determinante de deficiência e é igualmente provável que seja um determinante de exclusão da educação ou de acesso a educação de baixa qualidade. Da mesma forma, **mulheres e raparigas** correm um maior risco de exclusão da educação e são frequentemente impedidas de concluir a escola secundária, quando entram na puberdade. Pessoas indígenas, identidade de género, orientação sexual, minorias religiosas e **localização remota** são também determinantes de exclusão da educação, bem como o **trabalho infantil**. No entanto, o maior determinante de exclusão da educação é a presença de **duas ou mais características**, como as mencionadas acima, em conjunto. Por exemplo, mulheres indígenas pobres têm uma maior probabilidade de serem excluídas da educação do que os seus contrapartes masculinos.

Estes e outros exemplos de abordagem da marginalização e discriminação ao nível individual/de grupo enquanto se **desconsidera a discriminação institucional, o *ableism*** (discriminação com base na deficiência) e o **racismo** contribuíram para a contínua relutância no investimento de esforços na inclusão social, como na educação inclusiva. Lidar com a discriminação com base na deficiência e com outras marginalizações como complemento às políticas e práticas gerais existentes continuará a falhar a um vasto número de alunos e a impedir esforços no sentido do cumprimento do ODS 4.

Demasiadas vezes, uma escola regular que tem sido apoiada para garantir a não discriminação de crianças e jovens com deficiência, é **erradamente entendida como uma *escola inclusiva***. De igual modo, muitos projetos financiados, planeados ou implementados pela sociedade civil para apoiar escolas com vista a garantir a não discriminação de crianças e jovens com deficiência têm sido incorretamente identificados como ***projetos educativos inclusivos***. No entanto, na maioria das vezes, estes não consideram todas as crianças e jovens com deficiência e podem não considerar o impacto generalizado de melhorar o ambiente escolar para todos os alunos. Uma vez que não se têm concentrado no sistema ou em *todas* as crianças, estas situações contribuíram para um sentimento de fracasso, dando aos críticos exemplos de *porque a educação inclusiva não funciona*, e criou até uma forte resistência à educação inclusiva.

3.3.1 Os esforços relacionados com o ODS 4 afetam positivamente todas as crianças, quem quer que sejam e onde quer que estejam

Os benefícios da inclusão, tanto para alunos de minorias como de maiorias, têm sido há muito demonstrados e estão no cerne da CDPD e dos ODS.



Os benefícios **sociais** da educação inclusiva têm implicações para toda a vida. A educação inclusiva garante que todas as crianças e jovens de uma comunidade em particular aprendem, brincam e vivem juntos e têm oportunidades para desenvolver relações e amizades que podem levar a competências sociais importantes. A educação inclusiva leva a ambientes mais positivos, melhores resultados socio-emocionais, menos estigma e discriminação, e crianças e jovens mais independentes e autossuficientes. O sentimento de pertença, o desenvolvimento da linguagem e identidade cultural, de tolerância, aceitação e respeito pela diversidade só podem ser promovidos em ambientes inclusivos.



Os benefícios **educativos** são inevitáveis com políticas e práticas de educação inclusiva. Uma transformação do sistema resultará numa qualidade mais elevada de ensino/aprendizagem, implementação, monitorização e avaliação. Uma vez centrado no aluno e focado em resultados para todos os alunos, o ensino/aprendizagem resultará numa melhoria dos resultados de aprendizagem e de comportamentos de todos os alunos. Um foco mais amplo terá também impacto na forma como os professores são formados, tendo em consideração uma abordagem colaborativa de apoio mútuo. Por último, porque num sistema educativo inclusivo o progresso do aluno é medido em função dos seus próprios objetivos, todas as crianças e jovens podem beneficiar de um currículo mais amplo e mais adaptado a cada indivíduo, tirando assim partido dos pontos fortes de cada aluno e não estando focado em remediar os seus pontos fracos.



Os benefícios **financeiros** podem ser obtidos de duas formas. Em primeiro lugar, a educação inclusiva conduz a um emprego inclusivo e à inclusão social, o que levará também a uma redução geral da pobreza. Como mencionado anteriormente, a relação circular entre a deficiência (e outras condições minoritárias) e a pobreza só pode ser quebrada pela provisão de acesso, participação e sucesso na educação inclusiva. As pessoas que são excluídas da educação tornam-se num fardo duplo para a economia: não contribuem para a produção económica de um país e são frequentemente um sorvedouro para o sistema de assistência social. Assim, o custo de proporcionar um sistema educativo inclusivo para todos os alunos é um investimento a longo-prazo que beneficia a sociedade e a economia como um todo. Em segundo lugar, vários grandes estudos da UNESCO, da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e de outros intervenientes têm demonstrado, desde os anos 90, que a educação segregada é mais dispendiosa e menos eficiente do que a educação inclusiva. Portanto, a orçamentação da educação inclusiva, através da distribuição de recursos a contextos de educação inclusiva, gerará poupança de custos através de maiores eficiências, resultará no fornecimento de educação de qualidade e levará a uma força de trabalho mais produtiva.

Abordar a inclusão de alunos marginalizados deve ser o cerne da reforma educativa para a inclusão. É a única forma de criar sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos para todos os alunos. Uma vez que os esforços irregulares que se concentram neste ou naquele grupo, bem como tentativas para ultrapassar este ou aquele obstáculo, não foram bem-sucedidos, superar a *crise de aprendizagem* – através



da criação de um sistema educativo inclusivo para *todos* – requer que todas as partes interessadas se juntem e trabalhem com uma visão única, para alcançar um objetivo único. A história demonstrou que se os sistemas educativos não melhorarem de forma global, não melhorarão para crianças e jovens com deficiência.

TRANSFORMAR OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO PARA A QUALIDADE, INCLUSÃO E EQUIDADE:

A visão da IDA para 2030 explicada na prática

4.1 Pré-requisitos

Uma vez que os ODS e a CDPD implicam universalidade, todos os sistemas educativos devem ter um impacto positivo em todos os alunos, incluindo nos alunos com deficiência, em qualquer país – **quem quer que sejam e onde quer que estejam** –, para garantir que ninguém é deixado para trás.

Todos os esforços e passos para alcançar o ODS 4 devem estar em conformidade com a CDPD e cumprir, a todos os momentos, o dever duplo de:

- ◇ Melhorar imediata e continuamente a aplicação da política de **não discriminação**, incluindo o fornecimento de adaptações razoáveis no acesso à escolaridade, participação e aprendizagem, a todos os níveis e tipos de educação;
- ◇ **Realizar progressivamente** a transformação de todo o sistema educativo para uma inclusão total e eficaz, com uma acessibilidade abrangente e apoios individualizados.

Ao concretizar o ODS 4, e para garantir a conformidade com a CDPD, é necessário um **envolvimento significativo das OPD** em todos os níveis de monitorização da implementação dos esforços de reforma.

4.2 Eliminar barreiras e garantir acesso: uma abordagem governamental holística

A educação de todos os alunos – quem quer que sejam e onde quer que estejam – deve ser da responsabilidade dos Ministérios da Educação, em colaboração com outros Ministérios. A Educação Inclusiva é da responsabilidade de todos e, embora sob a responsabilidade dos Ministérios de Educação ou outros Ministérios apropriados, deve ser planeada e fornecida em colaboração com outros Ministérios relevantes (como os Ministérios para a formação vocacional inclusiva, o desenvolvimento na primeira infância, a aprendizagem ao longo da vida, etc.) e igualmente regida em contextos educativos públicos, privados ou voluntários. Atualmente, existem casos em que crianças e jovens com deficiência são da exclusiva responsabilidade dos Ministérios da Segurança Social ou da Saúde e têm acesso limitado ao seu direito a uma educação inclusiva. **Todas as crianças e jovens** – incluindo crianças e jovens com deficiência – **devem ser reconhecidos como detentores de direitos e devem ser da responsabilidade de todos os níveis e entidades governamentais.**

A educação inclusiva é da responsabilidade de todos e exigirá **colaborações abrangentes entre setores**. No mínimo, esforços abrangentes para a educação inclusiva exigirão que vários níveis do governo partilhem a mesma visão (inclusão social total para todos) e que os ministérios colaborem e apliquem políticas adequadas tanto **horizontalmente**

(por exemplo, Ministérios das finanças, transportes, administração interna, educação, saúde e segurança social) como **verticalmente** (por exemplo, mecanismos de responsabilização claros entre os níveis central, regional e local do governo).

4.2.1 Condições necessárias, mas não suficientes, para uma educação inclusiva —

Não discriminação

Apesar dos vários casos de discriminação que levam à exclusão/segregação na educação, o **princípio da não discriminação** é muitas vezes descrito na constituição de um país. Além disso, tanto a CDC como a CDPD reafirmam novamente o direito à não discriminação. No entanto, isto é muitas vezes descuidado com a criação de políticas e programas, particularmente em países onde existe uma falta de responsabilização entre os vários níveis do governo.

Fazer cumprir o direito à não discriminação é absolutamente essencial para todos os cidadãos, incluindo *todas* as crianças e jovens – quem quer que sejam e onde quer que estejam. O **direito à educação sem discriminação** é esclarecido tanto no CG 4 como no CG 6 e torna todos os níveis do governo responsáveis por identificar e eliminar todas as barreiras estruturais, para uma participação efetiva em igualdade com outros. No entanto, embora este seja um direito necessário, não é – por si só – condição suficiente para garantir uma educação inclusiva.

Políticas de Rejeição Zero

Da mesma forma, o **princípio de rejeição zero**, normalmente citado em associação com o princípio de não discriminação, é um requisito de um sistema educativo inclusivo, mas não uma garantia de inclusão por si só. Este reconhece o direito de *qualquer* pessoa, independentemente das circunstâncias, à educação. Torna ilegais “categorias” específicas de crianças e jovens, tais como as que os consideram *não educáveis*, *incapazes de beneficiar*, ou *incapazes de aceder/participar*. O princípio da rejeição zero é aplicável a todas as pessoas – quem quer que sejam e onde quer que estejam – independentemente da sua deficiência, género, raça, etnia, casta, estatuto económico ou religião, etc. Para além disto, o princípio de rejeição zero proíbe exclusões **diretas e indiretas**, como: quando uma criança é considerada não educável; quando um aluno é obrigado a fazer um exame de entrada sem adaptações ou apoios; quando crianças e jovens com deficiência são obrigados a ter um assistente consigo, durante o dia escolar, para poderem aceder à escolaridade.

Adaptação razoável

O princípio de adaptação razoável é outra condição essencial para a educação inclusiva, mas, por si só, não é suficiente para a garantir. Muitas vezes confundidas com medidas de acessibilidade e serviços de apoio individualizados, as adaptações razoáveis são uma pré-condição principal para a implementação da CDPD. **As adaptações razoáveis**

garantem que **os alunos com deficiência têm acesso à educação numa base de igualdade com outros**. Porque que cada aluno tem necessidades e forças individuais, as adaptações razoáveis são específicas a cada pessoa, e quaisquer discussões sobre adaptações razoáveis têm de incluir a pessoa em causa. Exemplos de adaptações razoáveis podem incluir preparativos específicos, feitos para crianças e jovens com deficiência, para a realização de exames, adaptados especificamente às necessidades do aluno (por exemplo, tempo adicional, formatos alternativos, salas sem ruído) e documentados num plano educacional individualizado. O não fornecimento de acomodações razoáveis é discriminação baseada na deficiência.

O apoio individualizado está normalmente focado nos modos e meios do processo de ensino/aprendizagem. É uma disposição mais flexível que pode ser exemplificada através da adaptação de uma lição específica a um estilo de aprendizagem em particular. Difere das adaptações razoáveis, que cobrem o conjunto de medidas necessárias para garantir às crianças e jovens com deficiência o usufruto do seu direito à educação em base de igualdade com os outros.

As medidas de acessibilidade são abrangentes e garantem o acesso e a utilização por todos. Algumas medidas de acessibilidade relacionadas com a educação podem incluir, por exemplo, a construção de instalações escolares sem barreiras de mobilidade e a disponibilização de materiais de informação, comunicação e ensino em formatos para além da impressão e que sigam os princípios do Desenho Universal.



*Uma aluna surda, Muskan, na aula de recursos da Escola Secundária de Shoi Nepal Rastoiya (Nepal).
Créditos: Kristin Snoddon/FMS e Carmelle Cachero/FMS.*

4.2.2 Abordar os custos relacionados com a educação

Os custos da educação inclusiva só podem ser abordados no âmbito da abordagem dos custos de um sistema educativo. Embora seja amplamente acordado que os sistemas de educação inclusivos são mais eficazes em termos de custos do que os sistemas de educação que providenciam contextos regulares/especiais paralelos, os governos são muitas vezes relutantes em colocar a responsabilidade da transformação para a educação inclusiva nos ministérios da educação devido aos custos percebidos como exponencialmente mais elevados, devido a serviços relacionados. Em países onde as crianças e jovens com deficiência têm sido da responsabilidade de outros Ministérios (e o Ministério da Educação apenas orçamentado para a população geral), estes alunos podem ser vistos como uma população estudantil cara. No entanto, se o foco na **equidade estiver no centro da reforma educativa** – educação inclusiva – então a inclusão de todos os alunos no mesmo sistema educativo exigirá uma partilha de recursos dentro do governo e, em alguns casos, uma redistribuição dos recursos existentes. Isto irá variar de país para país e requer uma análise minuciosa do sistema educativo existente, bem como uma forte colaboração intersectorial. Por exemplo:

- ◇ Embora muitas crianças e jovens com deficiência sejam impedidos de frequentar a escola devido a preocupações com viagens e transportes, é da responsabilidade do Ministério do Transporte – em colaboração com o Ministério da Educação – garantir estradas adequadas que conduzam às escolas;
- ◇ Se mais crianças e jovens se começarem a inscrever nas escolas e não houver um número suficiente de professores, então o Ministério da Educação deve colaborar com o Ministério das Finanças para abordar a necessidade de expandir os recursos humanos;
- ◇ Em países onde crianças e jovens com deficiência já frequentam a escola, mas em contextos de educação especial, os ministérios responsáveis (normalmente Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Ministério da Segurança Social) devem conceber um plano comum que se concentre em providenciar uma educação inclusiva tirando partido dos recursos existentes – o que pode incluir a redistribuição de fundos e/ou recursos humanos.

De acordo com a CDPD, os serviços de apoio e de (re)habilitação necessários devem estar disponíveis ao nível da comunidade. Mas isto pode não acontecer de um dia para o outro. Desta forma, enquanto são feitos investimentos para garantir uma cobertura nacional eficaz, e é implementada a redistribuição de fundos, algumas crianças e jovens (e as suas famílias) podem ter de frequentar, por um período limitado, instalações longe de casa. Em alguns casos específicos, onde a determinação da deficiência, tratamento ou reabilitação são altamente especializados, devem ser encontradas soluções criativas para prestar apoio a crianças, jovens e famílias. Contudo, tais ocorrências nunca devem levar à segregação e devem sempre contribuir para o possibilitar de que crianças e jovens e suas famílias vivam e sejam incluídas nas suas comunidades.

4.3 Permanecer na escola – a descentralização pode promover a inclusão

As dificuldades no acesso à educação não estão apenas relacionadas com a disponibilidade de escolas, distância até à escola, transportes e infraestruturas adequadas (água e saneamento), mas também com o acesso à informação, particularmente sobre o direito à educação inclusiva. A investigação global indica que os sistemas descentralizados, onde a tomada de decisões foi delegada às autoridades locais, têm maior probabilidade de poder apoiar uma educação inclusiva que seja responsiva às comunidades (UNICEF 2012 & 2015).

No entanto, a descentralização apresenta tanto desafios como oportunidades. Os desafios estão geralmente relacionados com a falta de coordenação entre os níveis do governo, do central ao local. Em sistemas descentralizados onde a educação inclusiva está a progredir, existe um **conjunto de regulamentos abrangente e consistente** e um **planeamento de recursos adequado** para uma educação inclusiva e de qualidade, nos vários níveis do governo, com mecanismos relevantes de responsabilização vertical e horizontal. A descentralização do sistema (e uma menor carga burocrática) permite oportunidades para um sistema de prestação de serviços mais responsivo que, em coordenação com o sistema educativo, fornece serviços de apoio a crianças e jovens e às suas famílias, desde uma tenra idade e ao longo do ciclo de vida. Em alguns casos, pode ser importante que as jurisdições partilhem alguns recursos. Por exemplo, algumas podem ter especialistas numa área que possam ser partilhados entre jurisdições. A descentralização não deve levar à negação de serviços a crianças e jovens com deficiência por viverem em distritos com serviços insuficientes.

Garantir que os pais – e toda a população – têm conhecimento dos direitos das crianças e jovens é desafiante em todo o mundo. Apesar da recente celebração do 30º aniversário da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, muitos pais e famílias que têm uma criança com crescimento ou desenvolvimento atípico sabem pouco sobre os direitos da sua criança. Ocorrem frequentemente casos em que pais e famílias assumem que, porque a sua criança tem uma dificuldade ou deficiência, ela não tem os mesmos direitos que todas as outras crianças. Assim, a educação e o apoio às famílias de crianças e jovens com deficiência, e de crianças e jovens de outras populações minoritárias, são essenciais para apoiar a matrícula e retenção na escola.

4.3.1 Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI), Identificação Precoce e Intervenção Precoce (IPIP) e acesso a serviços de (re)habilitação

A necessidade de educação e apoio parental começa muitas vezes ainda antes de uma criança nascer. Durante a gravidez, os pais podem ser informados dos **direitos básicos de todas as crianças e jovens** e os profissionais de saúde podem apoiar o encaminhamento para outros serviços (por exemplo, segurança social) conforme a identificação de necessidades. **A educação e cuidados na primeira infância (ECPI)** são essenciais para todas as crianças, uma vez que 85% do cérebro se desenvolve nos primeiros 5 anos de vida. Contudo, a ECPI é ainda mais crítica para crianças de populações marginalizadas e vulneráveis, tais como crianças com deficiência, crianças de minorias étnicas/linguísticas e crianças na pobreza. A ECPI é essencial para identificar

necessidades e prestar serviços de apoio às famílias, e é também um trampolim para garantir a que a criança está preparada para a escola e para uma infância de sucesso. Para crianças com uma dificuldade ou deficiência identificada, a ECPI é crucial no desenvolvimento um plano de ação, incluindo na sua componente educativa, e no apoio a famílias e escolas para ajudar à transição bem-sucedida entre a educação pré-escolar e a educação primária.

A Identificação Precoce e Intervenção Precoce (IPIP) é um processo que ocorre frequentemente nos primeiros anos de vida, mas que pode ocorrer a qualquer momento durante o ciclo de vida. Embora, na maioria dos países, as disposições de IPIP estejam dentro do setor da saúde e focadas na saúde da mãe e de crianças jovens, os fundamentos de IPIP podem também ser utilizados para identificar uma dificuldade e/ou deficiência numa fase posterior da vida. A IPIP é um conceito importante que permite a identificação da deficiência assim que possível e o planeamento e implementação de intervenções adequadas, necessárias para garantir uma vida bem-sucedida e independente. Ao desenvolver uma estratégia e metodologia de IPIP, é importante considerar que a prestação de serviços será transversal e respeitar o modelo biopsicossocial de deficiência, incluindo serviços de pelo menos três setores: saúde, proteção social e educação (ou emprego).

Como é o caso com todos os outros aspetos do planeamento ao longo da vida, **os pais são essenciais no apoio à saúde, à IPIP e aos profissionais de educação** na identificação e intervenção adequadas de dificuldades ou deficiências. Todos os programas de Identificação Precoce e Intervenção Precoce devem garantir que tanto os profissionais como os pais têm em conta a evolução das capacidades das crianças. A IPIP é essencial na determinação de se uma dificuldade leva a uma deficiência e de que necessidades de **reabilitação** ou **habilitação** devem ser consideradas e planeadas. Enquanto a reabilitação – reaprender ou adaptar uma competência existente – é frequentemente necessária quando uma deficiência é identificada mais tarde na vida, a habilitação – aprender uma competência necessária – é fundamental para garantir que as crianças possam desfrutar dos seus direitos a brincar, aprender e viver com as suas famílias. A reabilitação e a habilitação são serviços de apoio essenciais para a educação inclusiva e exigirão que os Ministérios da Educação criem parcerias com outros Ministérios e com outros prestadores de serviços. Neste caso, a instrução especializada pode facilitar o acesso à linguagem e a aprendizagem de competências específicas, ou seja Braille, competências relacionadas com atividades da vida diária, desenvolvimento de linguagem e de leitura de lábios/fala, estimulação e desenvolvimento motor global e fino, e o uso de software e hardware adaptativo.

4.3.2 Avaliação dos requisitos de apoio, não selecionador

Avaliar e fornecer o apoio necessário a crianças e jovens com deficiência é uma obrigação governamental, conforme exigido pela CDPD. A prestação de serviços requer um envolvimento e planeamento multidisciplinares para o futuro. No entanto, em alguns países, a identificação e avaliação da deficiência continuam a ocorrer unicamente sob o modelo médico de deficiência, com ferramentas e métodos antiquados, levando frequentemente à exclusão e segregação de serviços regulares.

Como discutido acima, a educação inclusiva vai além do acesso à escola e inclui o sentimento de pertença, o desenvolvimento da identidade linguística e cultural, a participação na aprendizagem e a aquisição com sucesso de competências acadêmicas e sociais. No entanto, o acesso é uma condição prévia à educação inclusiva; por outras palavras, as crianças e os jovens não podem participar naquilo a que não podem aceder. Portanto, os mecanismos atualmente utilizados para identificar, avaliar e determinar uma deficiência, assim como os serviços necessários, devem focar-se na prestação de serviços – incluindo de educação – em ambientes o mais inclusivos possível e com condições de apoio adequadas. A identificação e avaliação da deficiência, com prestação de serviços para a educação inclusiva, deve ocorrer em paralelo com a realocação de serviços da educação especial para ambientes inclusivos, para evitar a continuação da exclusão de alunos com deficiência. Assim, é importante que a identificação e avaliação da deficiência ocorra dentro de uma metodologia centrada na criança e seja feita por uma equipa multidisciplinar focada na prestação o mais inclusiva possível de serviços, e não nas barreiras percebidas à inclusão.

4.4 Para além do acesso: desenvolver a capacidade de um sistema providenciar educação inclusiva

Como mencionado anteriormente, desenvolver um sistema educativo inclusivo vai muito além de providenciar acesso a contextos regulares. Requer uma transformação profunda do sistema, que terá lugar de diferentes formas dependendo de cada país e dos recursos existentes. O sucesso do processo de educação inclusiva depende de vários aspetos de governação, muitos dos quais vão além do setor da educação.

4.4.1 Mobilização adequada de recursos e modelos de financiamento relevantes para apoiar a inclusão e a equidade

Financiar para a educação inclusiva é financiar para a equidade. No entanto, apesar de um compromisso urgente para com o ODS 4, a maioria dos países não segue a despesa para a equidade na educação. O volume do orçamento educativo é uma questão política e a investigação mostra que a maioria dos países nunca alcança o ideal de dedicar 20% do seu orçamento nacional à educação. O financiamento externo também contribui para a educação, ainda que alguns estudos sugiram que a maioria dos financiamentos internacionais destinados a crianças e jovens com deficiência foi provavelmente utilizada para financiar contextos de educação especial e não sistemas de educação inclusiva.

Para além do volume do orçamento, a educação inclusiva requer formas diferentes de distribuir fundos orçamentais, sendo alguns modelos considerados melhores do que outros:

INPUT (INÍCIO)	Uma quantia específica é atribuída a crianças e jovens com deficiência, desenhada para ser utilizada com provisões de acessibilidade. Isto incentiva a identificação e rotulagem de crianças e jovens com deficiência e resulta no agrupamento de alunos com necessidades particulares em locais específicos
OUTPUT (DESEMPENHO)	O financiamento é atribuído de acordo com o desempenho das escolas/professores. Isto promove a competição entre escolas e professores e incentiva a segregação e o ressentimento para com alunos com desempenhos médios ou baixos
THROUGHPUT (NECESSIDADE)	Os fundos são atribuídos de acordo com os serviços necessários, não com os alunos. Isto incentiva o agrupamento de alunos com uma necessidade particular em locais específicos, para facilitar a prestação de serviços

Se a educação inclusiva é entendida como o desenho e implementação flexível de políticas, então o **financiamento da educação inclusiva deve também ser flexível**. Deve ser uma **combinação** específica a cada país de modelos de *input*, *output* e *throughput*. Talvez mais importante, o financiamento para a educação inclusiva deve ser distribuído de forma a responder ao melhor interesse das pessoas com deficiência, criando ambientes adequados e inclusivos o mais próximo possível das suas comunidades. Os modelos de financiamento devem basear-se nos recursos existentes (humanos e financeiros), com vista a responder adequadamente às necessidades, forças e aspirações de cada aluno.

4.4.2 Número suficiente de pessoal com formação adequada, incluindo professores com deficiência

Muitos países fizeram investimentos significativos no recrutamento e formação de professores. Infelizmente, os programas de formação de professores continuam a focar-se em áreas curriculares ou em critérios específicos aos níveis de escolaridade, com pouca ou nenhuma atenção à forma como as crianças aprendem ou a como a deficiência pode afetar a aprendizagem. A reforma do sistema educativo, que está no centro da educação inclusiva, requer o investimento numa educação de qualidade para todas as crianças e jovens – incluindo crianças e jovens com deficiência.

Como tal, **requer**:

1

uma educação de professores que incorpore os princípios da educação inclusiva com oportunidades para adquirir igual conhecimento sobre, e exposição a, vários tipos de diversidade na sala de aula

- 2 uma educação e formação de professores pré- e em serviço centrada na criança, que incorpore os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e se foque numa abordagem individualizada
- 3 conhecimentos, capacidades e competências que respeitem a deficiência como parte da diversidade humana
- 4 métodos de ensino e aprendizagem baseados nos pontos fortes dos alunos e não na remediação
- 5 que pessoas com deficiência sejam recrutadas para programas de educação de professores e recebam adaptações razoáveis para desempenhar as suas funções de ensino
- 6 que os professores que trabalham com crianças surdas recebam a formação necessária para serem fluentes na utilização da(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais) como língua de instrução
- 7 reformas curriculares centradas na flexibilidade e nos percursos individuais, que conduzam às competências necessárias no século XXI

Embora exista um reconhecimento de que um pequeno quadro de especialistas em deficiência (e, para crianças surdas, professores fluentes em língua gestual) terá de apoiar os professores e o ensino, estes devem ser parte de serviços de apoio a nível nacional, distrital e local com recursos adequados, que ajudem todas as escolas e professores a proporcionar uma aprendizagem inclusiva e eficaz a todos, incluindo crianças e jovens com deficiência. Para além disto, deve haver um apoio renovado a pessoas com deficiência que desejem ser professores, para que as crianças e jovens possam ser expostos a profissionais bem formados, com experiência em primeira mão sobre dificuldades específicas e que possam ser um modelo adulto e bem instruído - por exemplo da utilização da língua gestual como primeira língua, permitido a educação bilíngue.

Os professores com deficiência são vistos como parte de uma *estratégia triplamente vantajosa* para a educação inclusiva: servirão certamente como modelos para crianças e jovens com e sem deficiência; são recursos do processo de inclusão, e atuam como especialistas de apoio para crianças e jovens com deficiência.

Da mesma forma, é igualmente importante promover estruturas de liderança e equipas de gestão que estejam empenhadas na educação inclusiva. Embora os professores sejam essenciais no domínio professor-aluno, eles devem ser apoiados, motivados e incentivados por líderes escolares bem informados e entusiastas. Embora a liderança escolar seja ainda, em muitos países, uma posição largamente política, é importante considerar que os líderes educativos têm de compreender os desafios didáticos e pedagógicos enfrentados pelos professores no dia-a-dia, bem como a necessidade de um diálogo contínuo com pais e membros da comunidade.

4.4.3 Currículo relevante e responsivo à educação inclusiva

O Comentário Geral N.º 4 indica que um sistema educativo inclusivo requer um currículo flexível. É uma visão transformadora que afeta diretamente a forma como as escolas e os professores pensam e trabalham com *todas* as crianças. Em primeiro lugar, com as condições necessárias (flexibilidade de conteúdo e métodos, serviços de apoio e adaptações) *todas* as crianças e jovens – quem quer que sejam e onde quer que estejam – podem utilizar **um e o mesmo currículo nacional**. Para alunos com deficiência visual, as condições necessárias podem incluir a leitura e escrita em braille e outros elementos do currículo base expandido (ou seja, orientação e mobilidade, educação profissional, eficiência sensorial, tecnologias de apoio, autodeterminação, etc.). Em segundo lugar, um currículo flexível tem de ser responsivo aos objetivos individuais e basear-se no pressuposto de que a **aprendizagem e a avaliação fazem parte da mesma relação circular**: a avaliação está diretamente relacionada com o que foi aprendido e indica claramente o caminho para novas aprendizagens. Em terceiro lugar, medir o progresso (individual) do aluno tem de **considerar as barreiras que este tem de ultrapassar** para atingir os seus objetivos.

Para além da flexibilidade, o currículo nacional e os métodos e materiais a si associados devem ser **culturalmente relevantes** e valorizar a relação escola-casa-comunidade. Todos os membros de uma comunidade devem estar refletidos no currículo, com crianças e jovens de grupos marginalizados a conseguirem identificar-se com representações positivas e afirmativas nos materiais utilizados e atividades realizadas. Deve ser dada particular atenção para garantir que **os valores e mensagens são claros e explícitos**, e têm em consideração populações silenciosas, ocultas ou invisíveis.

Um currículo centrado na educação para os direitos humanos para todos os alunos deve incluir a história da exclusão e perseguição de pessoas com deficiência e garantir a representação de pessoas com deficiência em todos os materiais de aprendizagem. Para os alunos surdos ou surdo-cegos, o currículo deve incluir um currículo abrangente de língua gestual (ou seja, um currículo que envolva o ensino da cultura, história e linguística da língua gestual e língua gestual tátil).

De extrema importância para crianças e jovens com deficiência é o **acesso a um currículo nacional**. Embora seja globalmente aceite que algumas crianças e jovens, tal como os que são surdos, cegos ou surdo-cegos, requerem a língua gestual (incluindo língua gestual tátil) como língua de instrução, ou outros meios específicos de acesso ao currículo (Braille, tecnologias digitais, infraestrutura acessível, entre outros), nem todas as crianças e jovens com deficiência necessitam de um meio tangível de apoio. As crianças e jovens com deficiências intelectuais, e outros que possam precisar de apoio com tarefas complexas e competências interpessoais, exigirão a **adaptação** e expansão do currículo nacional às suas necessidades específicas – individualizadas.

VARIANTES DO CURRÍCULO⁵

Um currículo **adaptado** inclui os mesmos padrões e resultados esperados do que o currículo nacional, mas disponibiliza adaptações, como Braille, para permitir o acesso equitativo e a participação no currículo. Um currículo **modificado** segue os mesmos padrões, mas permite que um conjunto diferente de resultados esperados seja determinado, com base no aluno individual.

Um currículo **alternativo** é um currículo separado, concebido para crianças e jovens com deficiência. Normalmente, fornece uma quantidade limitada de informação e é de natureza redutora, muitas vezes bem abaixo do nível de escolaridade e raramente adequado à idade, limitando os resultados potenciais dos alunos. Estes são, frequentemente, currículos que enfatizam as competências da vida diária, artes e ofícios e/ou competências sociais, e assumem que crianças e jovens com deficiência não têm a capacidade de aprendizagem que um currículo de foco acadêmico possa exigir.

4.4.4 Serviços de acessibilidade e de apoio para a educação inclusiva

Embora os recursos humanos, financeiros e curriculares sejam investimentos para *todas* as crianças, alguns investimentos específicos para crianças e jovens com deficiência devem ser feitos. Para além de ambientes acessíveis, muitas crianças e jovens com deficiência necessitam também de acesso a **dispositivos/tecnologias de apoio** (TA) e/ou **Tecnologias de Informação e Comunicação** (TIC) para poderem tirar o máximo partido das oportunidades educativas.

De novo, este é um exemplo de serviço que, embora possa ter impacto direto na educação, pode não se enquadrar apenas no âmbito do Ministério da Educação. Por exemplo, embora os óculos (e lentes de correção) e os dispositivos de ampliação sejam uma TA necessária para que crianças e jovens com visão reduzida acedam à escola, pode-se argumentar também que estes são necessários na sua vida quotidiana, dentro e fora da escola. Os aparelhos auditivos são muitas vezes essenciais para crianças com dificuldades auditivas, bem como os implantes cocleares para crianças com dificuldades auditivas profundas.

Da mesma forma, uma criança com limitações de mobilidade que precise de uma cadeira de rodas para se deslocar irá precisar dela dentro e fora da escola. O fornecimento deste tipo de dispositivo seria da responsabilidade de um Ministério ou agência fora do Ministério da Educação. Por outro lado, a disponibilização de instrução na(s) línguas(s) gestual(ais) nacional(ais) ou de dispositivos de conversão de texto em voz, por exemplo, seria provavelmente da responsabilidade do Ministério da Educação. A aprendizagem da língua gestual (incluindo em língua gestual visual ou tátil) para crianças pequenas e suas famílias também precisa de ser apoiada pelo Ministério da Educação ou outro Ministério apropriado.

É imperativo que **as TA, TIC e outros serviços de apoio** sejam adequados à finalidade e disponibilizados a cada indivíduo com base num Plano Educacional e/ou de (re)Habilitação Individualizado. A determinação de quais os serviços e ferramentas a

⁵ Adaptado de: Hunt, P. (2020). *Inclusive education: children with disabilities*. Background paper prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report: Inclusion and education. Paris: UNESCO.

fornecer deve ser feita por uma equipa multidisciplinar (e intersectorial), que pode determinar qual a instituição responsável por adquirir, fornecer e pagar pelos serviços de apoio necessários. Em casos complexos, é possível que uma criança necessite de vários serviços de apoio, que sejam cobertos por várias entidades diferentes.

Por exemplo, uma criança com paralisia cerebral pode necessitar de uma cadeira de rodas e de acordos especiais de transporte (a serem providenciados pelo Ministério da Segurança Social e pelo Ministério do Transporte), de apoio de um terapeuta da fala (a ser providenciado pelo Ministério da Saúde) e de que seja providenciado apoio aos seus professores, por parte de um fisioterapeuta (Ministério da Saúde e Ministério da Educação). Embora potencialmente dispendiosos num ambiente segregado, estes tipos de serviços de apoio requerem muito pouco esforço financeiro quando oferecidos num sistema educativo inclusivo; no entanto, exigem um forte compromisso para com as crianças e jovens e um investimento na colaboração e na gestão de casos. As tecnologias de apoio não substituem a instrução direta por professores qualificados.

4.5 Resolver o debate sobre a educação especial

As crianças e jovens com deficiência têm tradicionalmente acedido à educação em ambientes segregados. A educação (de necessidades) especial(ais) desenvolveu-se a partir de uma falha percebida nos sistemas de educação em fornecer educação a todos os alunos - incluindo crianças e jovens com deficiência. Ao longo do tempo, tornou-se uma **colocação** estabelecida dentro de um sistema educativo, **em vez de um serviço para apoiar os alunos** na educação regular.

Embora a educação especial tenha sido criticada desde a sua criação, também se tornou numa forma institucionalizada de educação, com uma profissionalização e um mecanismo paralelo à educação regular. Assim, o ensino especial foi identificado como um obstáculo à implementação da educação inclusiva e a resistência à desmontagem deste sistema sombra resultou muitas vezes em integração, ao invés de inclusão.

Embora na maioria dos países de rendimentos baixos as crianças e jovens com deficiência estejam completamente excluídos da educação, na maioria dos países de rendimentos médios ou altos os ambientes segregados, como os apresentados abaixo, são a norma.

NAS INSTITUIÇÕES RESIDENCIAIS, normalmente sob a tutela do Ministério da Segurança Social, crianças e jovens com deficiências intelectuais frequentam tratamentos de saúde (e muitas vezes programas de educação/lazer de natureza corretiva) por longos períodos de tempo, muitas vezes longe das suas famílias, com pouco ou nenhum foco nas competências académicas. A matrícula numa instituição residencial leva frequentemente à transição para um ambiente residencial para adultos com deficiência;

As ESCOLAS ESPECIALIZADAS sob a tutela dos ministérios da educação, quer em regime de internato quer diurno, são orientadas para as necessidades percebidas das crianças e jovens com uma dificuldade específica (por exemplo, escolas para pessoas cegas, etc.). Estas escolas especializadas podem seguir currículos académicos padrão, mas também se concentram em competências educativas terapêuticas e corretivas, dependendo das necessidades dos seus alunos;

As AULAS ESPECIAIS são semelhantes às escolas especiais, mas numa escala menor e, normalmente, dentro do edifício de uma escola regular. Apesar da proximidade, crianças e jovens de aulas especiais têm poucas ou nenhuma interação com alunos sem deficiência exceto, talvez, em aulas não académicas (por exemplo de arte, música, educação física);

As SALAS DE RECURSOS são salas especiais em escolas regulares, muitas vezes com equipas de educação especial, onde crianças e jovens com todos os tipos de deficiência podem aceder a apoios comportamentais ou académicos não fornecidos nas salas de aula regulares. Embora se destinem, por vezes, a apoiar a curto prazo crianças e jovens com deficiência, muitas crianças e jovens passam a maior parte do seu dia escolar na sala de recursos e apenas interagem com crianças e jovens sem deficiência durante períodos não académicos.

***NOTA:** conforme indicado acima, as escolas bilingues de língua gestual inclusivas não são consideradas escolas especializadas, conforme descritas aqui.*

4.5.1 Eliminação gradual de ambientes educativos especiais segregados

Com o advento do ODS 4 e a necessidade de cumprir com o Artigo 24 da CDPD, o ensino especial está, até certo ponto, já envolvido numa transformação. Contudo, pode ser argumentado que estes esforços não estão alinhados com o CG 4, porque não estão a ocorrer dentro do espírito da colaboração de todo o sistema.

Uma forma em que a *transformação* está a ocorrer é a **conversão de escolas especializadas em centros de recursos**. Em alguns países, as escolas especiais estão a colocar alguns/todos os seus alunos nas escolas regulares e a criar centros de recursos onde o seu pessoal pode apoiar as escolas da comunidade para garantir serviços. Para além disso, os centros de recursos serão responsáveis pela identificação e certificação das crianças e jovens com deficiência, bem como pela formação de profissionais para as escolas regulares.

A eliminação gradual de contextos de educação especial é uma condição prévia para a educação inclusiva. Por definição, não é possível ter contextos de educação especial e inclusão no mesmo sistema. A inclusão não é uma colocação, mas uma experiência. Porém, isto exigirá também uma abordagem intersectorial do planeamento e da implementação, e que duas filosofias aparentemente opostas se juntem num só objetivo: inclusão.

A eliminação gradual de contextos de educação especial vai exigir que a sociedade civil se envolva com os sistemas educativos de diferentes formas, para apoiar novas práticas. Em particular, as OPD terão novos papéis a desempenhar nas escolas (e sistemas): tornar-se consultoras, prestar aconselhamento especializado a profissionais; e tornar-se mentoras e modelos para crianças e jovens com deficiência – apoiando, assim, as escolas regulares no acolhimento e garantia da participação de crianças e jovens com deficiência.

As OPD de pessoas surdas devem ser incluídas na política e planeamento a todos os níveis, para facilitar o acesso de crianças surdas à linguagem, como conselheiras especialistas na definição de normas para uma educação bilingue de qualidade na(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais) e como avaliadoras regulares das competências linguísticas dos professores que trabalham com estas crianças. As OPD relacionadas com limitações físicas podem envolver-se a todos os níveis do governo e tornar-se consultoras para a acessibilidade.

As OPD relacionadas com pessoas com deficiências sensoriais são especialistas em tecnologias de apoio, comunicações alternativas e TIC e podem apoiar os ministérios da educação com a aquisição e utilização das tecnologias necessárias. As OPD de pessoas com deficiências psicossociais podem envolver-se tanto com profissionais da educação como com assistentes sociais, para prestar apoio psicossocial dentro e fora das escolas. As OPD de pessoas com deficiências intelectuais e suas famílias podem apoiar os autores curriculares e professores de turma na identificação das melhores adaptações para crianças e jovens com deficiências intelectuais que delas precisem. Em suma, as pessoas com deficiência e as suas famílias são os consultores mais bem posicionados para uma transformação do sistema que coloca as crianças e os jovens com deficiência – e os compromissos da CDPD – no centro da reforma.

RECOMENDAÇÕES

Para alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – *garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos* – em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é imperativo alcançar um entendimento comum da educação inclusiva.

Neste contexto, a IDA dá as boas-vindas ao Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020 da UNESCO, que enfatiza a diversidade de alunos não como um problema, mas como uma oportunidade, e apoia as suas dez principais recomendações. Especificamente, falando como uma voz de autoridade no movimento dos direitos das pessoas com deficiência a nível global, a IDA promove este importante ideal:

Num sistema educativo inclusivo, todos os alunos com e sem deficiência aprendem em conjunto em turmas e escolas da sua comunidade. Recebem o apoio de que necessitam, desde o ensino pré-escolar, ao primário, secundário, terciário e vocacional, em escolas inclusivas e acessíveis. Alguns alunos, com e sem deficiência, podem optar por frequentar escolas fora da sua comunidade local para beneficiar de escolas bilingues de língua gestual de qualidade, adquirir competências e conhecimentos específicos ou obter apoio específico que não está ainda disponível nas escolas da sua comunidade. No entanto, estes ambientes devem ser também ambientes inclusivos.

Um sistema educativo inclusivo está orientado para promover a equidade, a qualidade e a inclusão. Uma educação inclusiva é o meio através do qual todo e qualquer aluno, independentemente das suas capacidades, identidades ou antecedentes, irá aceder e participar numa educação de qualidade, numa base equitativa. **A visão da IDA de educação inclusiva é incompatível com um sistema educativo segregado.** Por conseguinte, as escolas especiais e outros contextos segregados devem ser progressivamente descontinuados, com a conversão de recursos humanos e de conhecimento em serviços de apoio para inclusão. Devido à sua importância na aquisição da linguagem por parte de crianças e jovens surdos, as escolas para pessoas surdas precisam de ser apoiadas para se tornarem escolas bilingues de língua gestual inclusivas. De igual modo, devido à sua importância para a leitura e escrita em modalidades não impressas, as escolas especializadas para crianças cegas ou com visão reduzida devem também ser consideradas como contextos instrutivos de curto e longo prazo e apoiadas para se tornarem inclusivas, através do envolvimento e interação com a comunidade.

O compromisso renovado para com a educação inclusiva e o ODS 4 requer um esforço combinado de todos os intervenientes, a falar a uma só voz. As recomendações abaixo são aquelas que a IDA considera **essenciais e urgentes** para a implementação de uma educação inclusiva para todos os alunos, incluindo crianças e jovens com deficiência.

AOS GOVERNOS

- 1 Quer sejam geridas pelos setores público ou privado, todas as instalações educativas devem ser reguladas pelo Ministério da Educação ou Ministérios relevantes, para uma formação vocacional, desenvolvimento na primeira infância e aprendizagem ao longo da vida inclusivas.
- 2 Devem ser aplicadas políticas de não discriminação, políticas de Rejeição Zero e adaptações razoáveis – conforme definidas na CDPD – em todo o país e a todos os níveis do sistema.
- 3 Devem ser feitos investimentos significativos (humanos, sociais e financeiros) para:
 - a) recrutar e formar professores qualificados, incluindo professores com deficiência, que possam proporcionar uma aprendizagem inclusiva e de qualidade a todos os alunos;
 - b) garantir a acessibilidade de todas as instalações de ensino, materiais de ensino e aprendizagem, atividades curriculares e extracurriculares;
 - c) fornecer produtos e tecnologias de apoio, e formação nos mesmos;
 - d) garantir serviços de apoio a todos os níveis, incluindo no envolvimento dos pais e da comunidade, para apoiar todas as escolas no fornecimento de um ensino inclusivo e de qualidade para todos.
- 4 A educação do professor e as reformas curriculares devem promover os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, incluindo a igualdade de acesso e participação na aprendizagem e avaliação. Os Ministérios da Educação devem empenhar-se no planeamento, conceção e implementação de um currículo único, flexível e nacional que reconheça a diversidade do país e incentive uma abordagem individualizada da aprendizagem, que seja adequada à sua finalidade.
- 5 Uma diversidade de idiomas – incluindo línguas gestuais e línguas gestuais táteis – e modos de comunicação deve ser utilizada em todo o sistema (com professores que sejam totalmente fluentes).
- 6 Devem ser recolhidos dados de uma forma consistente, desagregados na medida do possível por tipo de deficiência e analisados para garantir a monitorização e atribuição de recursos adequados para uma educação inclusiva e equitativa de qualidade.
- 7 Em sistemas descentralizados, deve ser assegurado um conjunto consistente de regulamentos, mecanismos de responsabilização e planeamento de recursos para a educação inclusiva, nos diferentes níveis de governo.
- 8 As comunidades, famílias, pais e alunos têm de ser participantes ativos nas atividades de monitorização e avaliação. A reforma educativa com vista à participação equitativa exige que governos e profissionais se envolvam ativamente ao nível da comunidade, de forma a determinar as forças de cada comunidade e as suas preferências. Uma consulta e envolvimento significativos com as comunidades, famílias e pais é essencial para a realização produtiva do ODS 4.

À SOCIEDADE CIVIL

- 1 As OPD devem assumir novos papéis dentro de comunidades, escolas e sistemas e tornar-se consultoras, especialistas profissionais em deficiência específicas, mentores e modelos para crianças e jovens com deficiência. Todas as OPD têm um papel a desempenhar no desenvolvimento de políticas, aconselhamento para a acessibilidade, implementação eficaz, preparação de professores, apoio aos pais, prestação de apoio psicossocial, etc. As pessoas com deficiência e as suas famílias são os consultores mais bem posicionados para uma transformação do sistema que coloque as crianças e jovens com deficiência – e os compromissos para com a CDPD – no seu centro.
- 2 Os doadores e fontes de financiamento externas de ONG Internacionais (ONGI) devem cumprir com o ODS 4 e com a CDPD, tornando a disponibilização de todos os fundos dependente de disposições inclusivas da deficiência. Para além disso, os governos devem assegurar que todas as ONGI têm a oportunidade de se envolverem ativa e intencionalmente nos esforços de reforma, mas continuar a liderar a prestação de serviços adequados e inclusivos. Todas as ONGI devem prometer o seu apoio ao desenho e implementação de sistemas de educação inclusivos.

CONCLUSÃO

A educação é fundamental para transformar sociedades e criar oportunidades iguais nas quais todos possam participar ativamente. Concordar sobre o que é um sistema educativo equitativo, de qualidade e inclusivo é um passo essencial para garantir que todos os sistemas de educação têm um impacto positivo em todos os alunos, incluindo todos os alunos com deficiência, em qualquer país – quem quer que sejam e onde quer que estejam – para garantir que ninguém é deixado para trás.

Neste relatório, a IDA reflete sobre os resultados da primeira fase da sua Iniciativa Principal para a Educação Inclusiva, que demorou muito tempo, com debates e diálogos desafiadores e construtivos, a fim de produzir uma posição clara e comumente acordada pelo movimento dos direitos das pessoas com deficiência. Esta contribuição é essencial para orientar e garantir que as transformações necessárias para um setor de educativo inclusivo não deixam para trás nenhum aluno com deficiência.

A IDA dá as boas vindas ao aumento da atenção global dada à educação inclusiva, incluindo através do Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020. Muito precisa ainda de ser feito. Com este relatório, a IDA deseja fornecer recomendações para a ação, bem como uma ferramenta que as organizações de pessoas com deficiência possam usar para se envolverem ativamente na defesa dos direitos de todos os alunos com deficiência. A IDA irá prosseguir o trabalho realizado através deste relatório, para enriquecer, desenvolver e/ou ilustrar componentes deste relatório com evidências adicionais, como estudos de caso, experiências de uma grande variedade de alunos com deficiência e da sua diversidade em termos de regiões, deficiência, género, etnia e outros fatores de identidade. A segunda fase da Iniciativa Principal para a Educação Inclusiva da IDA apoiará este trabalho, bem como os esforços para divulgar, explicar, formar e defender todas as partes interessadas sobre as principais mensagens deste relatório. Membros, parceiros e aliados são bem-vindos a aceitar deste desafio em conjunto, para demonstrar que a diversidade de alunos é uma oportunidade e para promover efetivamente os direitos de todos os alunos.

A IDA e os seus membros estão particularmente gratos a Paula Frederica Hunt e Alexandre Cote pela experiência, contribuição perspicaz e apoio inabalável que forneceram a este processo.

Sala de aula inclusiva em Kampala, Uganda (2009). Créditos: Inclusion International



BIBLIOGRAFIA

- Catalyst for Inclusive Education.** (2017). *Report on the Scoping Mission to Nepal, 24-30 July 2017*, London, Inclusion International.
- Groce, N., & Kett, M.** (2013). *The disability and development gap*. London, UK: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Hunt, P. F. & Poudyal, N.** (2019). *Education of Children with Disabilities in Nepal – Baseline Data 2019*. International Disability Alliance. (Aliança Internacional para a Deficiência (IDA)) Geneva, Switzerland.
- UNESCO.** (2014). *Education Systems in ASEAN+6 Countries: A Comparative Analysis of Selected Educational Issues*. Bangkok: UNESCO Bangkok Office – Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO.** (2015). Incheon Declaration Education 2030. In UNESCO (Ed.), *World Education Forum 2015*. Incheon, Republic of Korea: UNESCO.
- UNICEF.** (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A rights-based approach to inclusive education – position paper*. Geneva, Switzerland: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States.
- UNICEF.** (2015). *The Investment Case for Education and Equity*. New York: UNICEF.
- United Nations** (2019) *Disability and Development Report*. United Nations. New York, N.Y.
- United Nations General Assembly.** (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations. UN General Assembly.
- United Nations General Assembly.** (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities: resolution/adopted by the General Assembly*. United Nations. UN General Assembly.
- United Nations General Assembly.** (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations, General Assembly.
- World Health Organization & World Bank.** (2011). *World report on disability*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- World Bank, Inclusion International, Leonard Cheshire.** (2019). *Every learner matters: Unpacking the learning crisis for children with disabilities*. Washington, D.C.: International Bank for Reconstruction and Development.

ANEXO

Neste Anexo, os **quatro** membros globais da IDA **que formaram a Equipa de Trabalho para a Educação Inclusiva que desenvolveu este relatório** descrevem brevemente os principais pontos do desenvolvimento da educação inclusiva para os alunos seus constituintes, **como uma orientação para decisores políticos e educadores. A organizações membro da IDA em questão podem ser contactadas para mais informações. A próxima fase da Iniciativa Principal para a Educação Inclusiva da IDA irá procurar enriquecer e expandir ainda mais este trabalho com perspetivas mais amplas do movimento dos direitos das pessoas com deficiência, refletindo a diversidade dos seus constituintes neste importante trabalho desenvolvido a partir de uma política comumente apoiada.**

Educação bilingue inclusiva para crianças e jovens surdos e outros utilizadores de língua gestual

As crianças surdas apresentam-se como um caso único devido à interseção dos seus direitos à linguagem e à educação; e do seu risco de desenvolver síndrome de privação da linguagem, um conjunto de distúrbios associados a não terem livre acesso à linguagem. Os direitos linguísticos são realizados ao garantir oportunidades para adquirir e aprender a língua com falantes proficientes e em ambientes ricos em linguagem, desde o nascimento e ao longo da escolaridade e da vida. Estes ambientes têm pessoas de diversas idades e funções que são fluentes na língua, proporcionando oportunidades para a aquisição e desenvolvimento contínuo de competências linguísticas. Os serviços de intervenção precoce para crianças surdas devem reconhecer o direito da criança à linguagem, e a sua aquisição de linguagem requer o ensino de língua gestual (visual e tátil) à família e o apoio à criança e família na participação em ambientes ricos em língua gestual. Deste modo, realizar o direito à educação para crianças surdas requer o reconhecimento e realização contínua dos seus direitos linguísticos dentro de um sistema educativo inclusivo. Isto inclui também o seu direito a desenvolver plenamente a sua identidade cultural e linguística, de acordo com o artigo 30 da CDPD.

A educativa inclusiva para crianças surdas inclui experiências que proporcionam o seu direito à linguagem e o seu direito à educação, em simultâneo. Isto é conseguido em escolas bilingues de qualidade e noutros contextos educativos que ensinam na(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais) e na(s) língua(s) escrita(s) nacional(ais). Estes ambientes de ensino bilingue de qualidade fazem parte do sistema de ensino inclusivo, ensinando crianças surdas e outras crianças que desejem ser ensinadas através da língua gestual nacional. Muitos países, em todo o mundo, têm escolas para alunos surdos; estes contextos não devem ser eliminados, mas apoiados na sua transformação em escolas bilingues inclusivas que ensinam na(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais) e na(s) língua(s) escrita(s) nacional(ais).

A educação inclusiva de qualidade para crianças surdas tem de conter todos os elementos abaixo listados:

1. Aquisição precoce e aprendizagem continuada da(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais) em ambientes ricos em linguagem, proporcionados à criança surda e à sua família a partir do momento da identificação da criança como surda e ao longo dos seus anos escolares;

2. A educação, incluindo ECPI e escolas para crianças surdas ou surdo-cegas, é fornecida em escolas de língua gestual bilingue de qualidade e em contextos educativos que:
 - a) Fornecem uma educação de qualidade na(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais) e na(s) língua(s) nacional(ais) escrita(s);
 - b) Fornecem ambientes ricos em língua gestual que reúnem modelos fluentes em língua gestual, incluindo pares surdos ou surdo-cegos, professores surdos e outras crianças e pessoal educativo fluente em língua gestual, incluindo língua gestual tátil;
 - c) Seguem o currículo nacional de educação inclusiva com um currículo de ensino adicional que ensina língua gestual e cultura Surda;
 - d) Promovem, respeitam e celebram a identidade cultural e linguística das crianças surdas ou surdo-cegas;
 - e) Proporcionam professores surdos e/ou fluentes na(s) língua(s) gestual(ais) nacional(ais), assegurando assim um ambiente de linguagem natural e uma pedagogia que satisfaça as necessidades dos alunos multilíngues;
 - f) Fornecem materiais e recursos de ensino de língua gestual.
3. Pessoas surdas ou surdo-cegas podem aceder de forma equitativa a programas de formação de professores e não enfrentam barreiras para se tornarem professores qualificados e registados.

Elementos de Educação Inclusiva para alunos com deficiências visuais

Os seguintes elementos educativos são considerados, pela WBU e pelo ICEVI, como essenciais para garantir que os alunos com deficiências visuais adquirem os conhecimentos e competências necessários para alcançar o seu pleno potencial e para preparar aprendizagens adicionais, independência e autossuficiência económica. A implementação de medidas adequadas para assegurar a provisão dos recursos financeiros, humanos e físicos necessários para a inclusão plena e equitativa na educação de alunos com cegueira e baixa visão, de acordo com o Artigo 24(3) da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) requer:

1. O fornecimento de serviços e programas educativos de qualidade que respondam às forças e necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência visual de diferentes contextos linguísticos, culturais, religiosos e socioeconómicos. A provisão de serviços e programas pode incluir o seguinte:
 - a. Fornecimento de ajustes e modificações (ao currículo, avaliações e exames, métodos de ensino e ambientes educativos) individualizadas e específicas à deficiência. Devem ser criados métodos alternativos de avaliação para avaliar o desempenho dos alunos quando as técnicas de avaliação existentes forem inadequadas.
 - b. Fornecimento do Currículo Base Expandido, além do currículo académico (ou “nuclear”). Este aborda competências específicas à deficiência, o acesso à informação, a eficiência sensorial, as tecnologias de apoio, a orientação e mobilidade, a vida independente, a interação social, a atividade recreativa e de lazer, a educação para o trabalho e a autodeterminação.

- c. Fornecimento de tecnologias, equipamentos e dispositivos de apoio à baixa visão, de acordo com as necessidades de aprendizagem avaliadas; e
 - d. Fornecimento de informação acessível no formato preferido do aluno (braille, impressão de grande formato, áudio, eletrónico), incluindo manuais e materiais de aprendizagem, bem como materiais de avaliação e de exame.
2. O Fornecimento de serviços e programas de intervenção precoce e de educação e cuidados na primeira infância que abordem as necessidades de desenvolvimento de crianças pequenas com deficiência visual, envolvendo os seus pais e famílias e os membros da comunidade; e o fornecimento de serviços de saúde (e outros relacionados) para famílias e prestadores de cuidados, para garantir a identificação precoce da deficiência visual na infância e o encaminhamento para serviços educativos adequados.
 3. O recrutamento e formação do número necessário de professores qualificados com competências no ensino de alunos com deficiência visual. Os programas de formação de professores pré e em serviço são essenciais para garantir que os professores de turma e os professores especialistas estão totalmente equipados para fornecer programas educativos inclusivos de qualidade aos alunos com cegueira, visão reduzida, surdo-cegueira ou com dificuldades adicionais.
 4. A incorporação de perspetivas e iniciativas de género para garantir que raparigas e jovens mulheres com deficiência visual tenham um acesso equitativo a serviços e programas de educação de qualidade, na mesma base do que os seus pares masculinos.
 5. A capacitação e participação de pessoas com deficiência visual através do recrutamento e formação para cargos como educadores, conselheiros educativos ou consultores.

A ICEVI e a WBU garantem aos governos um apoio total no estabelecimento de sistemas de educação, serviços e programas que garantam a inclusão dos alunos com deficiências visuais. Isto inclui apoio técnico com aconselhamento profissional, advocacia, formação de professores e assistência técnica.

Elementos educativos para alunos com deficiências intelectuais

Para os alunos com deficiências intelectuais, os elementos educativos mais importantes estão relacionados com as mudanças sistémicas necessárias no que diz respeito à lei e à política, práticas escolares e práticas de sala de aula, reconhecendo que a referência à deficiência não revela as necessidades e forças na aprendizagem.

1. Relativamente à **lei e política**: é imperativo que existam mecanismos de recurso e de responsabilidade para que as famílias possam contestar práticas discriminatórias.
2. Relativamente às **práticas escolares**: as escolas têm de promover uma cultura de respeito, cooperação e inclusão entre todos os membros do pessoal e alunos. Os professores recebem formação e apoio para planear e ministrar instrução a todos os alunos. A colaboração e a resolução de problemas são parte da cultura escolar. Quando necessário, são fornecidos assistentes educativos e materiais e tecnologias especializadas.
3. Relativamente às **práticas na sala de aula**: os professores devem ser apoiados e preparados para responder às necessidades de cada aluno, seja através do desenho

universal para aprendizagem ou através de ajustes e adaptações para satisfazer as necessidades individuais. Os professores precisam de:

- a) diferenciar as lições para que todos os alunos possam participar;
- b) definir expectativas adequadas para os alunos, dependendo das suas necessidades únicas de aprendizagem;
- c) desenvolver planos de aprendizagem individualizados com objetivos alcançáveis;
- d) utilizar abordagens de avaliação adequadas para cada aluno;
- e) promover a aprendizagem cooperativa através do agrupamento de alunos para aulas diferentes;
- f) incentivar o apoio entre alunos, para todos os alunos.

Elementos de educação inclusiva para crianças e jovens com dificuldades auditivas

Uma educação inclusiva para alunos com dificuldades auditivas significa que todos os níveis de educação devem estar acessíveis. Os seguintes elementos contribuem para alcançar a igualdade de oportunidades e equidade de resultados.

 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	É fundamental maximizar as oportunidades para o desenvolvimento da linguagem o mais cedo possível. Para tal, os alunos necessitam de instrução especializada, tutores e dispositivos de apoio à audição. É também essencial promover o desenvolvimento de métodos de comunicação alternativos, que podem incluir a língua gestual, gestos, desenhos, imagens, pictogramas, auxiliares de comunicação eletrónicos, etc.
 AMBIENTES LIVRES DE BARREIRAS	Um ambiente de aprendizagem livre de barreiras significa um ambiente com uma acústica otimizada para maximizar a inteligibilidade do discurso na sala de aula. Isto pode ser conseguido reduzindo ruídos de fundo e reverberações sonoras. Os materiais absorventes de som, como cortinas, tapetes, tecidos na mobília e tetos e painéis de parede que absorvem o som ajudam a reduzir os ecos.
 TECNOLOGIA	Para facilitar a audição, os alunos necessitam de aparelhos auditivos ou implantes cocleares. Equipamentos técnicos, tais como circuitos de indução, equipamento FM e sistemas de infravermelhos ajudam muitas vezes os alunos a maximizar a sua audição na sala de aula.
 LEGENDAS	O uso de legendas ou de tecnologia voz-para-texto deve estar disponível na sala de aula, de modo a fornecer acesso visual à informação. De igual modo, vídeos, filmes e outros materiais audiovisuais devem ser legendados.

**SERVIÇOS DE APOIO**

Os alunos devem ter acesso regular a serviços de apoio, incluindo anotadores e tutores.

**INTERAÇÃO SOCIAL**

As crianças e jovens precisam de oportunidades para interagir com outros pares com perdas auditivas. Para a sua interação com colegas com dificuldades auditivas podem ser necessários intérpretes, profissionais de legendagem, métodos de comunicação alternativos e dispositivos de apoio à audição.

**PROFESSORES**

Os professores devem enfatizar a visão ao instruir os alunos que têm dificuldades auditivas e devem adotar estratégias de comunicação eficazes, como falar a uma velocidade regular com o rosto e os lábios claramente visíveis pelos alunos.