

OS MESMOS DIREITOS

AS MESMAS OPORTUNIDADES

Educação Inclusiva para as Crianças com Deficiência

Agradecimentos



Este relatório foi escrito por Jo Walker em nome da Campanha Global pela Educação, com a colaboração e apoio de Caroline Pearce, Shaharazad Abuel-Ealeh e Kjersti Mowé. É publicado com o apoio financeiro da Handicap International, o qual a CGE agradece. A CGE também gostaria de expressar o seu agradecimento pelos contributos das seguintes pessoas e organizações:

CGE Campanha Global pela Educação

Coligação palestina pela Educação:

Ola Issa e Refaat Sabbah

CME Espanha: Leticia Silvela Coloma

EPT Burkina Faso: Tahirou Traore

Campaña Boliviana por el

Derecho a la Educación (CBDE):

Beatriz Perez e Alejandro Fernandez

NCE Índia: Ramakant Rai

CAMPE Bangladesh:

Mostafizur Rahaman e Rasheda Choudhury

VCEFA Vietnam: Nguyen Thi Kim Anh

EFANET Gâmbia: Janneke Bienert

Associação pela Educação Básica – Etiópia:

Araya Gebru

MEPT Moçambique: Dinis Machaul

COSYDEP Senegal: Cheikh Mbow

Todos pela Educação – Mongólia:

Tungalag Dondogdulam

Handicap International: Stephen Nock, Julia McGeown, Estelle Koudougou (Handicap Burkina Faso), Desalegn Mebratu (Handicap Ethiopia)

Light for the World:

Manuela Kräuter e Nafisa Baboo

CBM and partners:

Stefanie Heil, CBM EMRO

Sian Tesni, CBM Consultor para a Educação

Katharina Pfortner, CBM Coordenadora do Grupo de Trabalho Consultivo – Educação Inclusiva

Elspeth Page, Coordenadora de Parcerias

Estatutárias, CBM Reino Unido

Miriam Maier, CBM Promoção, CBM Alemanha

Diana Acuña, Coordenadora Administrativa, CBM Gabinete de Coordenação México

Rima Canawati, Bethlehem Arab Society for Rehabilitation – Diretora do Programa de Desenvolvimento

Khadija Abukhader, Educação inclusiva de crianças com deficiência visual – Educação Especial / Ministério da Educação e Ensino Superior

Jannike Seward, Callan Services, Papua-Nova Guiné

Jennifer Tamarua, Superintendente de Educação Especial, do Departamento Nacional de Educação, PNG

Internacional de Educação:

Dennis Sinyolo e Sonia Grigt

Leonard Cheshire Disability:

Mahesh Chandrasekar e Thomas Palmer

Sense International: Lucy Drescher

Parceria para o Desenvolvimento da Criança:

Sunit Bagree

Índice analítico

| | |
|--|-----------|
| SUMÁRIO EXECUTIVO | 4 |
| 1. O ESTADO DA EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA | 8 |
| 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PÔR EM PRÁTICA O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS | 14 |
| 3. IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APOIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: DELINEANDO ÁREAS DE AÇÃO | 17 |
| CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 30 |

GLOSSÁRIO

| | | | |
|-------------|--|---------------|--|
| RBC | Reabilitação com Base na Comunidade | RMG | Relatório de Monitorização Global |
| CDC | Convenção sobre os Direitos da Criança | GPE | Parceria Global pela Educação |
| CDPD | Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência | TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| OSC | Organizações da Sociedade Civil | ODM | Objetivos do Milénio |
| DFID | Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional | ONG | Organização Não Governamental |
| OPD | Organizações de Pessoas com Deficiência | OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico |
| ECCE | Cuidados e Educação na Primeira Infância | DUDH | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| EPT | Educação para Todos | IEU | Instituto de Estatística da UNESCO |
| EMIS | Sistema de Informação sobre a Gestão da Educação | UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| GCE | Campanha Global pela Educação | UPE | Ensino Primário Universal |
| PIB | Produto Interno Bruto | | |

Sumário Executivo

As cerca de mil milhões de pessoas que vivem com uma deficiência enfrentam inúmeras barreiras para poderem participar de forma equitativa na sociedade. O seu direito à educação, em particular, muitas vezes não é respeitado, o que dificulta o acesso a outros direitos e cria enormes obstáculos para alcançar o seu potencial e participar eficazmente nas suas comunidades.

Globalmente, cerca de 93 milhões de crianças – ou 1 em cada 20 crianças até aos 14 anos – vive com uma deficiência moderada ou grave. Na maior parte dos países de rendimento baixo e médio, as crianças com deficiência têm mais probabilidades de não frequentar a escola do que qualquer outro grupo de crianças. As crianças com deficiência têm taxas muito baixas de matrícula. Mesmo que frequentem a escola, as crianças com deficiência têm maior probabilidade de abandonar a escola precocemente. Nalguns países, ter uma deficiência pode, no mínimo, duplicar a probabilidade de uma criança não frequentar a escola, se compararmos com os seus colegas não deficientes. No Burkina Faso, ter uma deficiência aumenta duas vezes e meia o risco das crianças não frequentarem a escola. Não é, portanto, surpreendente que em muitos países as crianças com deficiência constituam a grande maioria daqueles que não frequentam a escola. Por exemplo, no Nepal, 85% das crianças que não frequentam a escola são portadoras de uma deficiência.

Para as crianças com deficiência que conseguem frequentar as aulas, a forma e a qualidade da escolaridade recebida – muitas vezes em escolas segregadas – pode ser um forte agente de exclusão social e pode confirmar noções sociais pré-existentes sobre a deficiência.

Combater esta grave discriminação é uma questão urgente em vários aspectos. Em primeiro lugar, esta negação do direito à educação rouba às crianças os futuros benefícios de uma educação e a oportunidade de aceder a outros direitos – por exemplo, limitando as oportunidades de emprego ou de participação nos assuntos cívicos mais tarde na vida. Restringe a participação plena na sociedade, exacerbando a exclusão, e pode limitar a oportunidade de sair da pobreza. Demasiadas vezes, ser-se excluído da sala de aula marca o início de uma vida de exclusão da sociedade. Esta e outras barreiras com que as pessoas com deficiência se defrontam significa que geralmente elas estão entre os mais pobres dos pobres.

A falta de foco na educação de crianças com deficiência também tem impacto sobre as hipóteses de cumprir a promessa internacional para alcançar o ensino primário universal – objetivo acordado globalmente e estabelecido nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e da Educação para Todos. Como os países de rendimento médio e baixo abriram de forma extensiva o acesso à educação, a diferença entre a “maioria”, agora na escola, e as “minorias esquecidas” está a tornar-se cada vez mais acentuada – deixando alguns

(incluindo milhões de crianças com deficiência) cada vez mais marginalizados, excluídos e nas periferias da sociedade. Por exemplo, na Bolívia, estima-se que 95% da população com idade entre os 6 e os 11 anos esteja na escola, enquanto apenas estão na escola 38% das crianças com deficiência.

Quando a criança com deficiência tem a oportunidade de receber uma educação de qualidade, as portas abrem-se. Conseguem assim garantir outros direitos para toda a vida, promovendo um melhor acesso aos postos de trabalho, saúde e outros serviços. Para que a educação desempenhe este papel de “facilitador de direitos”, deve ser de alta qualidade, disponível de forma equitativa, feita de modo a combater a discriminação e deve permitir que cada criança se desenvolva de acordo com os seus próprios talentos e interesses.

Nos últimos anos, as estruturas dos direitos humanos começaram a difundir uma visão para oferecer o direito à educação a crianças com deficiência, articulando com o que isso pode significar na prática. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006, foi um marco nesse sentido. A CDPD estabeleceu a educação inclusiva como o mecanismo-chave para oferecer o direito à educação a crianças com deficiência. Os sistemas de ensino inclusivo podem ser definidos como tendo todas as crianças a aprender juntas, em salas de aula regulares, na sua localidade ou comunidade, independentemente dos diferentes tipos de capacidade ou deficiência, com métodos de ensino, materiais e ambientes escolares que atendam às necessidades de todas as raparigas e rapazes. Os sistemas de ensino inclusivo são fundamentados numa análise baseada em direitos, que podem capacitar os alunos, celebrar a diversidade, combater a discriminação e promover sociedades mais inclusivas. Esta pode ser uma ferramenta poderosa para lidar com as desigualdades. Pode também combater a discriminação, desafiando atitudes e comportamentos amplamente generalizados – ajudando-nos a celebrar e abraçar a diversidade das nossas sociedades.

Além disso, a criação de sistemas de ensino inclusivo é fundamental para alcançar uma melhor qualidade do ensino e promover os direitos humanos de todas as crianças. A educação inclusiva pode elevar o nível de qualidade em todos os sistemas de ensino, usando estratégias que têm em conta os estilos naturalmente diversos de aprendizagem de cada aluno, incluindo também as necessidades específicas de aprendizagem de alguns alunos. Serve também para direcionar e incluir outros grupos de crianças marginalizadas, ajudando a garantir a inclusão de todos.

No entanto, os atuais desafios que as crianças com deficiência enfrentam para pôr em prática o seu direito à educação continuam a ser significativos. No entanto há já um conjunto cada vez mais claro de áreas de ação para os governos, doadores e para a comunidade internacional. Este relatório sintetiza os dados que atualmente existem sobre as respostas políticas que podem ajudar a derrubar as barreiras comuns que as crianças com deficiência enfrentam para obter uma educação de qualidade, através de sete estratégias interdependentes que vão da família, comunidades locais e governos nacionais até à comunidade internacional.

Estratégia 1

Criar quadros legislativos adequados e estabelecer planos nacionais ambiciosos para a inclusão.

Muitas vezes há uma falta de legislação nacional, políticas, metas e planos para a educação inclusiva de crianças com deficiência. Adotar a legislação adequada e desenvolver políticas ou planos nacionais de ação são importantes pontos de partida para alcançar a inclusão de todos. No geral, há uma falta de informação dos governos sobre como pôr em prática as normas internacionais, tais como o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. São poucos os países que têm planos de educação inclusiva ambiciosos para educar todas as crianças com deficiência, como parte de sua estratégia para o sector educativo.

Estratégia 2

Criar a capacidade, recursos e liderança para implementar planos nacionais de inclusão ambiciosos.

Mesmo quando os governos não têm políticas ou leis nacionais em vigor, o progresso é desigual e, em geral, a implementação de leis e políticas está a revelar-se difícil. Muitas vezes, os governos expressam um compromisso com a educação inclusiva, mas não conseguem implementar políticas concretas, planos e estratégias, ou medir o progresso. Poucos países – se os há – atribuem montantes suficientes para proporcionar educação inclusiva para todos. Quando existem meios financeiros, não estão a ser utilizados da forma economicamente mais rentável; há recursos que são canalizados de forma ineficaz para algumas crianças em escolas segregadas, em vez de ser utilizados de forma mais equitativa através de estratégias de educação inclusiva que melhoram a qualidade para todos. Os governos e os doadores devem aumentar o financiamento para a inclusão, garantindo que o financiamento seja gasto de forma equitativa e eficaz.

Estratégia 3

Melhorar os dados sobre a deficiência e a educação, e construir responsabilidade para a ação.

Um grave problema para a realização dos direitos das pessoas com deficiência, e para as crianças com deficiência em particular, é a grande falta de dados sobre deficiência. O conhecimento mundial sobre o estado geral das crianças que vivem com deficiência e das suas oportunidades educativas é vergonhosamente escasso. A informação é muitas vezes especulativa ou desatualizada. A falta de dados fiáveis e consistentes a nível nacional alimenta uma falta de clareza a nível internacional e é demasiado inconsistente para obter números globais precisos. Isto torna invisíveis para os decisores políticos as crianças com deficiência e as suas necessidades educativas. Significa que definir planos realistas, com objetivos e monitorização significativos, não pode ser feito com apoio devido à grave falta de dados fiáveis sobre o grau de exclusão da educação com que se defrontam as crianças com deficiência. A fim de planear e monitorizar de forma eficaz, os governos devem ter dados fiáveis que lhes permitam definir objetivos ousados, mas realistas, e depois medi-los.

Estratégia 4

Tornar as escolas e salas de aula acessíveis e relevantes para todos.

As barreiras que têm impacto sobre a capacidade das crianças com deficiência obterem uma educação na escola e nas salas de aula incluem a falta de equipamentos acessíveis ou adequados e a falta de materiais de aprendizagem. Uma infraestrutura inacessível pode ser também uma barreira física. Regulamentações governamentais sobre edifícios escolares e revisão de currículos podem ajudar a tornar as escolas e salas de aula acessíveis e relevantes para todos.

Estratégia 5

Garantir que haja suficientes professores, adequadamente formados, para todos.

Os professores são o fator mais importante para determinar a qualidade da educação que uma criança recebe. Uma inclusão bem sucedida implica que existam suficientes professores, devidamente preparados e formados, apoiados para trabalhar de forma inclusiva, e com apoio pedagógico especializado, quando necessário. Assegurar que as pessoas com deficiência possam vir a ser professores pode trazer conhecimentos e entendimento especializados e pode ser um forte contributo para a redução da discriminação, dando a todas as crianças modelos de inclusão.

Estratégia 6

Desafiar as atitudes que reforçam e sustentam a discriminação.

As atitudes sociais são um poderoso motor de marginalização das crianças com deficiência da e na educação. As atitudes negativas em relação às capacidades que a criança com deficiência tem para contribuir positivamente para a sociedade podem influenciar profundamente as oportunidades de poderem frequentar qualquer escola. Mesmo quando existe oferta de educação, a noção generalizada de que as escolas “especiais” são a opção mais viável limita as oportunidades que estas crianças têm de integrar as escolas locais. São necessárias campanhas gerais de sensibilização do público para lidar com estas atitudes, a vários níveis.

Estratégia 7

Criar um ambiente propício para apoiar a educação inclusiva, nomeadamente através de políticas e estratégias intersectoriais que reduzam a exclusão.

Também é claro que, enquanto os sistemas de ensino inclusivo podem ajudar as escolas a adaptar-se às necessidades das crianças com deficiência, tal tem que ser acompanhado de intervenções que buscam atingir as barreiras sociais, culturais ou económicas mais amplas com que se defrontam as crianças que vivem com uma deficiência. Pode incluir a reabilitação baseada na comunidade, regimes de proteção social ou intervenções de saúde.

Os sistemas de ensino inclusivo, baseados numa análise com base nos direitos, já não devem ser vistos como uma questão política marginal, mas antes como algo central para se alcançar uma educação de qualidade para todos os alunos e o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas. O mundo tem de agir agora para acabar com a grave marginalização das crianças com deficiência do acesso à educação.

Temos que assegurar que a falta de um ensino adequado não seja o catalisador para uma vida de exclusão, pobreza e injustiça para os milhões de crianças que vivem com uma deficiência. A maré está certamente a mudar, mas precisa de chegar mais rapidamente e com maior urgência à ação. De acordo com as sete áreas estratégicas descritas neste relatório, a Campanha Global pela Educação apela os governos a tomarem medidas em várias áreas políticas prioritárias.

Os governos nacionais devem:

Estratégia 1

Criar quadros legislativos adequados e estabelecer planos nacionais ambiciosos para a inclusão.

- Todos os governos devem ratificar e implementar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
- Abolir as barreiras legais ou constitucionais a que as pessoas com deficiência sejam incluídas nos sistemas de ensino regular.
- Desenvolver planos ambiciosos, mas realistas, e com planos de educação inclusiva, dentro do plano global do sector do ensino.
- Envolver as pessoas com deficiência e as organizações no planeamento e acompanhamento dos planos de educação, a todos os níveis.

Estratégia 2

Fornecer a capacidade, recursos e liderança para implementar planos nacionais ambiciosos sobre a inclusão.

- Destinar pelo menos 20% dos orçamentos nacionais à educação, e garantir que pelo menos 50% seja dedicado ao ensino básico.
- Garantir um plano de implementação da educação com prazos e custos definidos, com recursos suficientes e especificamente afectados.
- Garantir que o Ministério da Educação tenha a principal responsabilidade pela educação de crianças com deficiência, com diferentes níveis de responsabilidade claramente delineados em todo o sistema de ensino, apoiado por uma liderança política de alto nível.
- Investir na melhoria do conhecimento e da capacidade das instituições governamentais locais e nacionais, para que estas possam oferecer uma educação inclusiva (desde as autoridades de educação locais descentralizadas, responsáveis pelo planeamento do ensino, até aos decisores políticos do Ministério da Educação).

Estratégia 3

Melhorar os dados sobre a deficiência e a educação, e construir a responsabilidade para a ação.

- Garantir que os dados da educação são desagregados por invalidez e género, e que analisam tanto a matrícula como a continuação na escola (também por escola, seja segregada ou convencional).
- Garantir uma recolha e análise de dados eficaz para melhorar o planeamento e monitorização.

Estratégia 4

Tornar as escolas e salas de aula acessíveis e relevantes para todos.

- Desenvolver e aplicar regulamentos para a construção de escolas acessíveis.
- Fornecer materiais acessíveis e de tecnologia assistida para apoiar a aprendizagem.
- Garantir que os currículos permitam uma boa adaptação a uma diversidade de necessidades.
- Desenvolver orientações nacionais para apoiar a educação inclusiva como: orientações sobre a adaptação do currículo, triagem, identificação e atendimento das necessidades de apoio.

Estratégia 5

Assegurar que haja suficientes professores, adequadamente formados, para todos.

- Reduzir os rácios professor-aluno, para que os professores possam centrar-se nas necessidades individuais dos alunos.
- Garantir uma formação adequada em educação inclusiva antes da entrada ao serviço e em formação contínua.
- Garantir que esteja disponível o material de apoio adequado bem como o conhecimento sobre capacidades específicas relacionadas com a deficiência.
- Assegurar que os professores de educação 'especial' sejam utilizados como recursos para ajudar as escolas regulares.
- Promover a formação e recrutamento de professores com deficiência.

Estratégia 6

Desafiar as atitudes que reforçam e sustentam a discriminação.

- Combater as atitudes que impedem as crianças com deficiência de frequentar a escola, lançando um programa de consciencialização junto dos pais, crianças, comunidades, escolas e no sector público.

Estratégia 7

Criar um ambiente propício para apoiar a educação inclusiva, nomeadamente através de políticas e estratégias intersectoriais que reduzam a exclusão.

- Incluir políticas e recursos adicionais para ajudar as crianças com deficiência a ir à escola, ou seja, regimes de proteção social, Programas de Reabilitação Baseada na Comunidade, cuidados e educação na primeira infância (ECCE) ou programas de saúde.

Estas estratégias devem ser apoiadas por doadores bilaterais e pela comunidade internacional através da cooperação para o desenvolvimento.

Os doadores bilaterais devem:

- Conhecer o compromisso de longa data de afectar 0,7% do RNB para ajudas, e destinar pelo menos 10% dos orçamentos de ajuda à educação básica.
- Garantir que a ajuda para apoiar a educação inclusiva, ou objetivos para reduzir a exclusão das crianças com deficiência, sejam compatíveis com as necessidades e falhas no cumprimento dos objetivos dos ODM e EPT.
- Garantir que os programas de educação, planos e políticas tornem a educação inclusiva central para a ajuda ao desenvolvimento.
- Garantir que a ajuda apoia a ampliação dos planos nacionais e não contribui para os esforços fragmentados e de pequena escala à educação inclusiva.
- Garantir que os funcionários das agência doadoras tem capacidade para implementar planos.
- Fortalecer a capacidade dos governos parceiros para tratar a questão da inclusão.

A comunidade internacional deve:

- Incluir objetivos globais claros e mensuráveis para a educação inclusiva e deficiência na agenda pós-2015, garantindo que a educação inclusiva seja explicitamente referida. Dar prioridade à recolha de dados fiáveis sobre educação e incapacidade para melhorar rastrear e monitorizar o avanço dos objetivos pós 2015.
- A Parceria Global pela Educação (PGE) deve tornar-se campeã de uma educação mais inclusiva para as crianças com deficiência. Para tal deve garantir que as equipas de apoio dos países tenham experiência suficiente, garantir a produção de orientações que poderiam ajudar a melhorar a inclusão, incluindo orientações para ajudar a uma melhor recolha de dados, e garantir a integração das perspectivas de educação inclusiva nos processos de avaliação.

1 O estado da educação para crianças com deficiência

Quadro 1. Entender a deficiência

O chamado “modelo social” da deficiência vê as pessoas com deficiência como membros plenos da sociedade que têm contributos importantes a fazer para as suas famílias e comunidades. De acordo com o Consórcio Internacional para o Desenvolvimento e a Deficiência (IDDC): “O modelo social da deficiência, combinada com uma abordagem baseada nos direitos: (i) reconhece as pessoas com deficiência como detentoras de direitos que devem determinar o rumo das suas vidas, na mesma medida de qualquer membro da sociedade, e (ii) define limitações impostas pelo ambiente social e físico, como violações dos direitos das pessoas”. Isto contrasta com “modelos médicos” mais antigos sobre a deficiência, que via as pessoas com deficiência como tendo uma condição que os distinguia do resto da sociedade.

Claro que ‘deficiência’ é um termo genérico que cobre uma grande variedade de circunstâncias diferentes. Uma criança que perdeu um membro terá de enfrentar desafios educativos muito diferentes dos de crianças que são deficientes visuais, ou dos de uma criança seriamente autista. Deficiências que afetam a capacidade de comunicar e interagir de maneira comum nas escolas regulares podem impor obstáculos particularmente grandes à participação na educação. No âmbito deste relatório, é difícil refletir de forma eficaz as experiências educativas diferentes das crianças que vivem com diferentes deficiências. É necessário desenvolver mais trabalho e entendimento para garantir que os sistemas de ensino respondam de forma eficaz às diferentes necessidades.

Fonte: IDDC’s 2005 “Inclusive Development and the Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities”. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc5docs/ahc5iddc.doc>.

As cerca de mil milhões de pessoas que vivem com deficiência – que constituem cerca de 15% da população mundial – enfrentam uma série de barreiras para poderem participar de forma equitativa na sociedade.¹ O seu direito à educação, em particular, muitas vezes não é concretizado, o que, por seu lado, dificulta o acesso a outros direitos e cria enormes obstáculos para alcançarem o seu potencial e participar de forma efetiva nas suas comunidades.

Globalmente, 93 milhões de crianças – ou uma em cada 20 crianças até aos 14 anos – vive com uma deficiência moderada ou grave.² A concentração de crianças que vivem com uma deficiência moderada ou grave é maior nos países de baixo e médio rendimento do que nos países ricos, e é maior na África Subsaariana.³ Como salienta o relatório de monitorização da Convenção sobre os Direitos da Criança de 2011, as crianças com deficiência são “um dos grupos mais marginalizados e excluídos no que toca a educação.”⁴

Há muito pouca informação precisa disponível sobre a extensão e natureza da deficiência entre crianças de todo o mundo – e menos ainda sobre o grau de exclusão da educação com que se defronta a crianças com deficiência. No entanto, os dados disponíveis mostram, de forma inegável, que as crianças com deficiência têm muito menos oportunidades educativas em

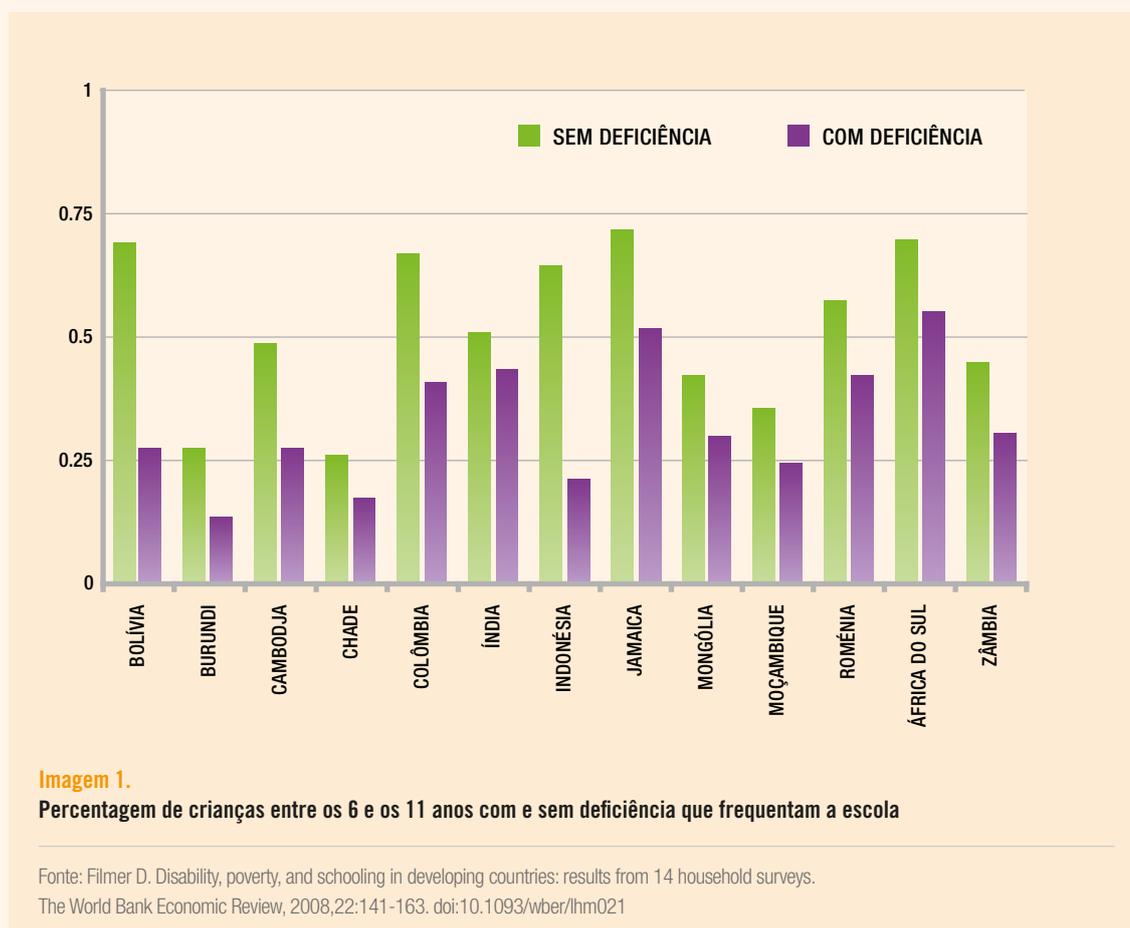
comparação com os seus pares não deficientes.⁵ Por exemplo, o Inquérito Mundial de Saúde de 2004 constatou que os entrevistados com deficiência tinham taxas de conclusão do ensino primário significativamente mais baixas e, em média, menos anos de escolaridade do que os entrevistados sem deficiência.⁶

A nível nacional, apesar das situações e formas de medir variarem muito, é claro que é muito mais provável que as crianças com deficiência não frequentem a escola do que os seus pares sem deficiência. O facto de ter uma deficiência pode, nalguns países, mais do que duplicar a possibilidade de a criança não frequentar a escola.⁷ No Maláui e na Tanzânia, por exemplo, uma criança com deficiência tem o dobro da probabilidade de nunca frequentar a escola do que uma criança sem deficiência.⁸ No Burkina Faso, ter uma deficiência aumenta o risco de as crianças não frequentarem a escola em duas vezes e meia.⁹ Na Bolívia, estima-se que 95% da população com idade compreendida entre os 6 e os 11 anos frequentem a escola, enquanto apenas 38% das crianças com deficiência a frequentam – duplicando, pelo menos, a probabilidade de não frequentar a escola.¹⁰

A análise de dados do Banco Mundial referentes a 14 inquéritos domiciliares verificou que a diferença entre as taxas de escolarização primária entre crianças deficientes e não deficientes varia de 10 pontos percentuais na Índia para perto de 60 pontos percentuais na Indonésia. Em relação ao ensino secundário, a diferença variou entre 15 pontos percentuais no Camboja e 58 na Indonésia (veja a Imagem 1 para uma comparação entre países). O relatório observou que “o deficit [de ensino] associado a deficiência é claramente grande em comparação com outras fontes de desigualdade.”¹¹

Mesmo que frequentem a escola, as crianças com deficiência são muito mais propensas ao abandono precoce do que os seus pares não-deficientes.¹² Na Tanzânia, as crianças com deficiência que frequentam a escola primária avançam para níveis mais elevados de educação em apenas metade da percentagem das crianças sem deficiência.¹³ No geral, mesmo em países com altas taxas de matrícula no ensino primário, as crianças com deficiência são mais propensas a abandonar a

escola do que qualquer outro grupo vulnerável, incluindo raparigas, os que vivem em áreas rurais ou crianças oriundas de famílias de baixo rendimento.¹⁴ Não é surpresa que as crianças com deficiência sejam, na maior parte das vezes, o maior grupo entre as crianças que não frequentam a escola. Por exemplo, no Nepal, cerca de 6% das crianças em idade escolar não frequentam a escola. Destas, cerca de 85% são crianças com deficiência.¹⁵



A exclusão relacionada com deficiência pode, aliás, ser agravada por outras fontes de discriminação e marginalização, como o género. É claro que as raparigas com deficiência têm uma situação ainda pior do que a dos rapazes. No Maláui, um estudo mostrou que, quando comparadas com os rapazes com deficiência, há mais raparigas com deficiência que nunca foram à escola.¹⁶ Temos assim taxas de alfabetização mais baixas em adultos: por exemplo, as estatísticas nacionais no Gana mostram que a

taxa de alfabetização de adultos sem deficiência é de 70%, que se reduz para 56% para adultos com deficiência, e cai para apenas 47% nas mulheres com deficiência.¹⁷

Finalmente, mesmo que as crianças com deficiência consigam ir à escola, a qualidade e a forma de escolaridade recebida – muitas vezes em escolas segregadas – pode ser um forte componente para a exclusão e pode confirmar as noções sociais pré-existentes sobre a deficiência.

Quadro 2. A deficiência de informação e a sua importância para a elaboração de políticas

O conhecimento, a nível mundial, do estado geral das crianças que vivem com deficiência e das suas oportunidades educativas é vergonhosamente escasso.¹⁸ A informação é muitas vezes especulativa ou desatualizada, e os dados nacionais são demasiado inconsistentes para permitir obter valores globais.¹⁹ A falta de dados fiáveis a nível nacional alimenta a falta de clareza internacional. É muito difícil obter dados globalmente comparáveis sobre a deficiência.²⁰

Esta escassez de informação sobre a deficiência deve-se historicamente a uma complexa interação de fatores políticos, sociais, técnicos e práticos, o que torna a recolha de dados nacionais sólidos e precisos, comparáveis entre os vários países, muito difícil.

A falta de foco político dos governos (e outros políticos) sobre a deficiência tem dado pouco ímpeto à recolha de dados – e ajudou a que os outros problemas aqui descritos se mantivessem.

Esta situação pode ser agravada por atitudes sociais no que toca a informar sobre crianças com deficiência. Nalguns países, as famílias com filhos com deficiência enfrentam o ostracismo, devido a crenças culturais (por exemplo, nalgumas culturas, a deficiência é vista como uma forma de “castigo” por maus comportamentos). Por essa razão, muitas vezes as famílias têm relutância em participar que têm um filho com deficiência.

Problemas técnicos incluem diferentes definições, classificações e categorizações de deficiência, o que dificulta os esforços para obter dados precisos e globalmente comparáveis sobre as crianças e adultos com deficiência. A comparação de dados entre países é frustrada desde o início pelas diferentes definições de deficiência nos vários países, com base na importância dada aos diferentes aspectos da deficiência.

Dificuldades práticas – como garantir que sejam levados a cabo suficientes inquéritos domiciliares em áreas

rurais, feitos por entrevistadores formados que possam identificar as famílias com filhos com deficiência – pode significar a informação de uma menor taxa de prevalência de deficiência.

Tal pode levar a informação de menos casos do que seria esperado em muitos países de rendimento baixo e médio, por vezes com taxas tão baixa quanto 1% ou 2%.²¹ Pode também levar a disparidade nas estimativas de prevalência de incapacidade na infância em países em que seria de esperar níveis semelhantes – por exemplo, 3% para o Chade em comparação com 48% para a vizinha República Centro-Africana²² (embora ambas sejam afetadas por conflitos). Muitas vezes, os países que relatam uma baixa prevalência de deficiência tendem a recolher dados de deficiência através de censos ou centram-se num conjunto restrito de deficiências, ou simplesmente fazem perguntas como “É deficiente?”.

Os países que relataram uma prevalência de deficiência superior tendem a recolher dados através de inquéritos e aplicam um método de medição que regista, para além das deficiências, limitações de atividade e restrições de participação.²³ Estas abordagens mais sólidas estão a começar a lidar com as taxas historicamente baixas de informação nalguns países. Por exemplo, o censo brasileiro de 1991 apresentou uma taxa de incapacidade de apenas 1% a 2%, mas o censo de 2001, utilizando uma abordagem melhor, registou uma taxa de incapacidade 14,5%.²⁴ É importante controlar estes aspectos, porque a falta de dados muitas vezes pode ser o início de “invisibilidade política”, o que pode levar a uma exclusão grave. Torna-se difícil entender quais são as respostas políticas necessárias: se não se conhecer plenamente o problema, é difícil planear o que fazer para o combater. Como declarou a Situação das Crianças no Mundo de 2013: “A sociedade não pode ser justa, a menos que todas as crianças estejam incluídas, e as crianças com deficiência não podem estar incluídas a menos que a recolha e análise de dados as torne visíveis.”²⁵

A urgência de agir

Combater a marginalização da educação das crianças com deficiência é uma questão de urgência em vários aspectos. Os objetivos de educação para 2015, adotados no âmbito da Ação de Dacar, bem como nos ODM, nomeadamente o ensino primário universal, não serão alcançados a menos que os governos intensifiquem os seus esforços para chegar até às crianças com deficiência. Após progressos impressionantes nos últimos 20 anos, os avanços na melhoria do acesso à escola primária estão virtualmente num impasse.²⁶ Em grande parte, é o resultado de os países não terem superado os desafios relacionados com o objetivo de chegar até às crianças de meios mais pobres e marginalizados, incluindo as crianças com deficiência.²⁷

A falta de foco na educação de crianças com deficiência, e doutros grupos marginalizados, está a ter impacto sobre a possibilidade de conseguir alcançar o ensino primário universal. O relatório do progresso dos Objetivo de Desenvolvimento do Milénio de 2010 observou que mesmo em países que estão perto de alcançar o ensino primário universal, as crianças com deficiência constituem

a maioria dos excluídos.²⁸ O fosso crescente entre os que frequentam a escola e aqueles a quem as salas de aula continuam vedadas está a criar bolhas cada vez maiores de marginalização. À medida que mais crianças participam na educação, a exclusão daqueles que não estão incluídos torna-se mais acentuada, levando a uma diferença cada vez maior entre a “maioria” e as “minorias esquecidas”. Esta grave discriminação deixa as crianças com deficiência na periferia da sociedade, enfrentando uma crescente desigualdade e exclusão extrema – especialmente num mundo cada vez mais baseada no conhecimento.

Parar esta desvantagem educativa, incluindo a relacionada com a deficiência, vai exigir um esforço bem centrado. Como consta no relatório de monitorização da Educação Para Todos de 2010: “A marginalização continuou a ser uma preocupação periférica. Supôs-se que o progresso nacional em educação acabaria por chegar aos mais desfavorecidos. Após uma década de progresso nacional estável, mas desigual, está na altura de abandonar essa hipótese”.²⁹

ESTUDO DE CASO DE UM PAÍS 1.

Os esforços da Índia para a universalização do ensino primário e para a construção de sistemas inclusivos

De acordo com uma análise do Banco Mundial sobre o National Sample Survey (Inquérito Nacional por Amostra) da Índia, de 2002, as crianças com deficiência tinham cinco vezes e meia mais probabilidades de não frequentar a escola.³⁰ Nos últimos anos várias ações começaram a chamar a atenção para a questão da educação para crianças com deficiência na tentativa de alcançar os objetivos da EPT. O programa governamental Sarva Shiksha Abhiyan (‘Movimento da Educação para Todos’ em hindi), lançado em 2008, tem como objetivo universalizar a educação para crianças entre os 6 e os 14 anos de idade. O objetivo é proporcionar educação a todas as crianças com deficiência, independentemente do tipo ou grau, num ‘ambiente adequado’, o que pode incluir escolas de ensino regular e especial, bem como escolas alternativas ou aprendizagem em casa.

Em geral, o programa “SSA” originou uma melhoria acentuada na identificação e matrícula de crianças com

deficiência. A identificação das crianças com deficiência melhorou, tendo o número aumentado de 2,5 milhões em 2010 para 3,02 milhões em 2011. Cerca de 90% destas crianças recebem atualmente algum tipo de educação (aprendizagem em casa ou na escola). Apesar disto, a deficiência continua a ser um grande travão para que se alcance o ensino primário universal na Índia. Há inconsistências nos dados nacionais, e grandes variações entre as regiões. No entanto as estimativas sugerem que a participação escolar das crianças com deficiência se tem mantido baixa, situando-se à volta dos 70%, muito abaixo da média nacional que é de cerca de 90%. A atual ronda da SSA espera conseguir fazer com que este número aumente para 80%. Mas esta questão continua a ser um travão para alcançar a EPT; existe ainda um caminho a percorrer para assegurar abordagens mais abrangentes.

Fonte: Material da Coligação Nacional pela Educação, Índia e CBM. Estatísticas adicionais do Relatório de Monitorização Global EPT 2012, página 183 da versão inglesa

O atual nível de exclusão das crianças com deficiência da educação é uma profunda violação dos seus direitos, que estão celebrados numa série de tratados. O direito à educação foi universalmente reconhecido como um direito humano na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH). Desde então tem sido reforçado por numerosos tratados, incluindo o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966 e a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). A CDC inclui um compromisso por parte dos governos mundiais de assumir a responsabilidade de garantir que todas as crianças, independentemente da capacidade ou deficiência, gozem dos seus direitos, sem discriminação.³¹

Estes tratados estão enraizados numa compreensão rica da educação em termos do seu impacto pessoal e do seu contexto social mais amplo. A ex-relatora especial da ONU para o Direito à Educação, Katarina Tomaševski, resumiu que cumprir o direito à educação, como descrito nestes vários tratados, significa que a educação deve estar disponível, ser acessível, aceitável e adaptável. Isto significa, entre

outras coisas, que a educação deve ser livre, deve ser universal, deve ser não discriminatória e deve ser de alta qualidade – e é uma responsabilidade do Estado respeitar, proteger e cumprir estes direitos.³²

Esta abordagem à educação baseada nos direitos define uma visão que é mais do que apenas cumprir ou alcançar objetivos – também oferece uma visão da natureza potencialmente transformadora de uma educação de qualidade. Como o Relatório de Monitorização Global da EPT de 2010 tão bem colocou: “A educação deve ser um motor de igualdade de oportunidades e de mobilidade social, e não um mecanismo de transmissão da injustiça social”.³³ A Educação, quando de alta qualidade, disponível de forma equitativa, projetado e construída para combater a discriminação e transmitir noções de direitos, permite que cada criança se desenvolva de acordo com os seus próprios talentos e interesses e é um dos grandes niveladores da sociedade. Nesta visão, a educação é um instrumento poderoso para combater as desigualdades e preparar cada indivíduo para contribuir para a sua sociedade.

Quadro 3. O quadro pós-2015 e a deficiência

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), destinados a combater a pobreza extrema, curiosamente, não mencionam mil milhões de pessoas em todo o mundo com deficiência – o maior grupo de ‘marginalizados’, muitas vezes entre os cidadãos mais pobres de qualquer país. Não há nenhuma menção da deficiência em qualquer um dos 8 objetivos, 21 metas ou 60 indicadores. O quadro de desenvolvimento pós-2015, que irá substituir os ODM, deve corrigir esta situação e garantir que as deficiências sejam incluídas.

Está a construir-se o momentum para uma nova agenda de desenvolvimento pós-2015. Simultaneamente, um maior volume de investigação mostra os vínculos que existem entre pobreza e deficiência. Não incidir sobre as pessoas com deficiência implica limitações no alcance das metas de redução global da pobreza. Esta realidade está a tornar a comunidade internacional cada vez mais conscientes de que os ODM não serão alcançados sem um trabalho que tenha como objectivo chegar às pessoas com deficiência. O quadro pós-2015 oferece uma oportunidade de incluir a deficiência como uma questão transversal no desenvolvimento global.

As reivindicações das pessoas com deficiência para serem melhor reconhecidas nos quadros pós-2015 estão

a dar alguns resultados. Por exemplo, o relatório do Painel de Alto Nível de Pessoas Eminentes (HLP) sobre a Agenda de Desenvolvimento Pós-2015 mostra algum progresso. O apelo para “não deixar ninguém para trás” menciona especificamente a necessidade de assegurar que as pessoas com deficiência estejam incluídas nas agendas do desenvolvimento. O Painel HLP também apela a uma “revolução de dados” para melhorar a qualidade das estatísticas e informações disponíveis, bem como indicadores desagregados.

Apesar de alguns sinais positivos de avanço, é crucial que a pressão seja mantida para garantir que os quadros pós-2015 – tanto a agenda de desenvolvimento mais amplo como a da Educação para Todos – incluam as pessoas com deficiência. O Quadro de Ação de Dacar sobre Educação para Todos pede que haja educação para “todos os cidadãos de cada país”, no entanto ainda falta agir para oferecer educação para as pessoas com deficiência. Os quadros pós-2015 devem abordar estas questões desenvolvendo indicadores e metas sensíveis à deficiência em cada objetivo, bem como desagregando os dados por invalidez. Os quadros de desenvolvimento pós-2015 devem ser baseados nos direitos humanos, que são uniformemente aplicados em todos os objetivos e metas.

Fontes: Leonard Cheshire 2013 “Leave No-One Behind: Including disability in the post-2015 development agenda” e IDDC e IDC briefing”, 2013, “Make the post-MDG framework inclusive of persons with disabilities”

A exclusão da educação agrava os níveis de pobreza e limita as oportunidades de vida

Infelizmente, demasiadas vezes a violação do direito à educação é o começo de um padrão, em espiral, de direitos não satisfeitos. A exclusão da sala de aula

de crianças com deficiência, marca muitas vezes o início de uma vida de exclusão da sociedade regular.

A educação, em particular, pode desempenhar um papel importante tanto na redução como na incorporação da pobreza. Um ciclo de pobreza e exclusão, complexo e de reforço mútuo, muitas vezes começa na infância e continua durante toda

a vida (ver Imagem 2). As crianças que vivem em extrema pobreza não têm muitas vezes acesso aos serviços básicos, o que aumenta a probabilidade de desenvolverem problemas de saúde que podem levar à deficiência. Enquanto isso, as crianças com deficiência são mais propensas a experimentar a exclusão da educação, o que leva a uma maior probabilidade de estar na pobreza mais tarde na vida.³⁴

Há um forte conjunto de evidência empírica em todo o mundo que indica que as pessoas com deficiência são mais propensas a viver em desvantagem económica e social e estão mais em

risco de pobreza do que aqueles sem deficiência.³⁵ Por exemplo, em comparação com pessoas sem deficiência, as pessoas com deficiência têm menos probabilidades de ter um emprego a tempo inteiro, têm mais probabilidades de estar desempregadas, e bastante mais propensas a ser economicamente inativas. Em países de baixo e médio rendimento são mais propensas a trabalhar na economia informal. Quando empregadas são susceptíveis de ter um “subemprego”, isto é, são mais propensas a receber menos, a estar em empregos a tempo parcial, com poucas oportunidades a longo prazo.³⁶

Imagem 2.
Ciclos de pobreza e exclusão



O resultado é que na maioria dos países, as pessoas com deficiência estão entre os mais pobres dos pobres. Os adultos com deficiência geralmente vivem em lares mais pobres do que a média: a deficiência está associada a um aumento de cerca de 10 pontos percentuais na probabilidade de se ficar entre os dois quintos mais pobres. [37] De acordo com as estimativas do Banco Mundial, uma em cada cinco das pessoas mais pobres do mundo tem uma deficiência.³⁸

As desigualdades de género, em particular, pode ampliar fortemente esta desvantagem. As mulheres e raparigas com deficiência são vítimas de exclusão extrema em muitos países de rendimento baixo e médio. Por exemplo, as mulheres com deficiência são menos propensas a ter um emprego decente do que tanto as mulheres sem deficiência como homens com deficiência, e enfrentam maiores barreiras para encontrar e manter o emprego.³⁹ O reforço mútuo destas camadas de desvantagem pode levar a uma privação grave, originando a “dupla discriminação” ou a “discriminação múltipla”.

A exclusão tem consequências sufocantes para os indivíduos, mas também tem um impacto negativo sobre as sociedades. Esta preocupação é muito mais do que uma preocupação monetária; estudos importantes que tentaram estimar qual o impacto deste factor sobre as economias mostram o efeito negativo que pode ter sobre elas. Por exemplo, no Bangladesh o custo da deficiência, devido a rendimento perdido pela falta de escolaridade e emprego, tanto das pessoas com deficiência e seus prestadores de cuidados, é estimado em US \$ 1,2 mil milhões por ano, ou 1,7% do PIB.⁴⁰ Um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) realizado em

10 países de rendimento baixo e médio, verificou que a perda do produto interno bruto (PIB) devido à exclusão das pessoas com deficiência do mercado de trabalho – que está ligada, pelo menos parcialmente, a uma falta de oportunidades de educação nesses países – se estima entre 3 e 7% do PIB.⁴¹

Combater a exclusão da educação é, portanto, uma questão de prioridade para a redução da pobreza e desenvolvimento. Pode também desempenhar um papel importante na redução de desvantagens noutras áreas de desenvolvimento. A educação é um “facilitador de direitos”, e tem um impacto significativo na acessibilidade a outros direitos humanos: há um conjunto sólido e robusto de investigação que demonstra que a educação de alta qualidade pode desbloquear o acesso, por exemplo, ao direito à saúde, à igualdade de género, a trabalho remunerado decente, à participação política e a muito mais. Por exemplo, a melhoria da educação é responsável por metade da redução global da mortalidade infantil nos últimos 40 anos, tendo um impacto muito maior do que o crescimento económico. As crianças cujas mães completaram o ensino básico têm o dobro das hipóteses de sobreviver após os cinco anos.⁴² e metade da probabilidade de serem desnutridas.⁴³ Para as crianças e adultos que vivem com deficiência, a educação pode ajudar a nivelar o nível de vida de modo a que as pessoas com deficiência possam ter melhor acesso a postos de trabalho, saúde e outros serviços, ajudando simultaneamente a desenvolver o conhecimento sobre os direitos e sobre os deveres do governo para os manter.⁴⁴ Como tal, a educação das pessoas com deficiência deve ser uma prioridade para garantir uma maior inclusão em todos os programas de desenvolvimento.

2 Educação inclusiva: pôr em prática o direito a uma educação de qualidade para todos

Está na altura de pôr em prática o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade: para o fazer, os sistemas educativos precisam de dar resposta às necessidades das crianças com deficiência. Nos últimos anos, foram sendo articuladas ideias sobre o que deveria ser uma abordagem baseada nos direitos à educação das crianças com deficiência a partir dessa perspectiva dos direitos humanos. A solução está enraizada na construção de sistemas educativos inclusivos.

O princípio da educação inclusiva foi pela primeira vez reconhecido e aprovado internacionalmente em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha. A Declaração de Salamanca – como ficou conhecida – encorajou os governos a desenvolver sistemas de ensino que respondam às diversas necessidades de modo a que todos os alunos possam ter acesso às escolas regulares enquadrados em pedagogias centradas na criança.⁴⁵

No entanto, foi a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em 2006, que estabeleceu a educação inclusiva como um mecanismo para proporcionar o direito à educação para as pessoas com deficiência.⁴⁶ No artigo 24, a CDPD salienta a necessidade de os governos garantirem a igualdade de acesso a um “sistema de educação inclusiva a todos os níveis” e preverem adaptações razoáveis e serviços de apoio individuais para pessoas com deficiência de modo a facilitar a sua educação (ver Quadro 4). A CDPD ressalta os direitos aplicados por outras leis internacionais relacionados com a educação para todos, centrados na deficiência, salientando como essas obrigações podem ser tidas em conta pelos governos. O compromisso para com a educação inclusiva tornou-se uma obrigação legal através do artigo 24 da CDPD. A ratificação da CDPD significa que os países estão legalmente obrigados a oferecer um ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e gratuito a todas as crianças. Em setembro de 2013, 133 países e a União Europeia ratificaram a CDPD, havendo outros 23 que assinaram mas ainda não ratificaram.⁴⁷ Este compromisso implica também que os países de rendimento elevado devem apoiar os esforços dos países de baixo e médio rendimento através da assistência ao desenvolvimento.

Quadro 4. Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)

O artigo 24 da CDPD salienta a necessidade de os governos garantirem igual acesso a um “sistema de educação inclusiva a todos os níveis”, permitirem uma razoável adaptação e oferecerem um serviço individual de apoio a pessoas com deficiência para facilitar a sua educação, com o objetivo de concretizar este direito sem discriminação com base na igualdade de oportunidades, incluindo:

- As crianças com deficiência têm que ter acesso a um ensino primário e secundário de qualidade, gratuito e inclusivo, em base de igualdade com outras crianças da comunidade em que vivem, que reconheça as diferentes ofertas de educação nos diferentes países.
- Os governos são responsáveis por um sistema de educação inclusiva a todos os níveis, incluindo a aprendizagem ao longo da vida.
- Os governos devem permitir uma razoável adaptação às necessidades individuais bem como oferecer o apoio necessário no sistema geral de ensino, para facilitar a efetiva educação das crianças.
- Os governos devem facilitar a aprendizagem de Braille e da linguagem gestual, garantindo que a educação de pessoas, e em particular de crianças cegas, surdas ou surdas-mudas seja feita com a linguagem e meio de comunicação mais apropriado.
- Os governos precisam de tomar as medidas apropriadas para empregar professores com formação suficientes, incluindo professores com deficiência, que sejam qualificados em linguagem gestual e/ou em Braille, bem como para formar professores de modo a que incorporem a consciência da deficiência e do uso de métodos de ensino apropriados.
- A educação tem que apoiar o pleno desenvolvimento do potencial humano para promover capacidades individuais, inculcando simultaneamente um sentido de dignidade e autoestima, o reforço do respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana.

Para mais informação consulte: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

A educação inclusiva pode ser definida como todas as crianças aprendendo juntas em salas de aula tradicionais, na sua localidade ou comunidade, independentemente dos diferentes tipos de capacidades e deficiências, com métodos de ensino, materiais e ambientes escolares que atendam às necessidades de todas as raparigas e rapazes. A educação inclusiva promove assim a participação e supera barreiras à aprendizagem.

Tradicionalmente, houve três grandes abordagens para a educação de crianças com deficiência: educação 'especial' ou segregada, educação integrada e educação inclusiva. Globalmente e historicamente, a maioria dos países tem-se centrado em oferecer educação para crianças com deficiência em escolas separadas, geralmente visando deficiências específicas, em que as crianças são classificadas de acordo com a sua deficiência e enviadas para uma escola projetada para responder a essa deficiência particular. Isto significa que as crianças com deficiência recebem uma educação num ambiente de aprendizagem segregado, e são muitas vezes isoladas da sua comunidade, de outras crianças, ou do ensino regular – frequentemente estas escolas estão longe da família e dos amigos. Estas instituições têm tendência a atingir apenas uma pequena proporção daqueles que a necessitam, muitas vezes com oportunidades de segunda categoria, que pouco fazem para os preparar para um emprego ou para avançar na educação. Torna-se assim difícil para estas crianças aperceberem-se do seu potencial individual, e é um desafio para o uso da educação como uma ferramenta para combater as desigualdades sociais e a discriminação.

Os sistemas integrados referem-se a escolas, em que as crianças com deficiência estão em escolas regulares, mas muitas vezes numa sala de aula separada, com outros alunos com deficiência e com um professor especial. Infelizmente, esta atitude muitas vezes apenas 'despejou' as crianças com deficiência numa sala de aula, dentro de uma escola que apenas faz o mínimo para resolver qualquer necessidade académica ou social específica que a criança possa ter, e é a criança que tem que se adaptar ao meio.⁴⁸ Tudo isto pouco tem feito para mudar a percepção das outras crianças e pode reforçar o estigma e a discriminação.

Presume-se muitas vezes que um sistema integrado e um sistema inclusivo são primos próximos, especialmente em comparação com um sistema de segregação – sendo os termos às vezes usados como sinónimos.⁴⁹ Mas a inclusão vai para além da "integração", e tem raízes filosóficas bastante diferentes. A integração traz as crianças com deficiência para um quadro pré-existente de normas e padrões. A educação inclusiva começa por ver cada aluno como um titular de direitos: esta abordagem traz os grupos marginalizados das periferias e coloca-os numa posição mais central. Muda o foco da deficiência do indivíduo para o contexto social. A educação inclusiva promove mudanças em todo o sistema de ensino e das comunidades, para garantir que o sistema de ensino se adapta à criança, em vez de esperar que a criança se adapte ao sistema.⁵⁰ A educação inclusiva reconhece a necessidade de transformar as culturas, políticas e práticas na escola de modo a acomodar as diferentes necessidades individuais dos alunos, e reconhece a obrigação de remover as barreiras que impedem essa possibilidade.⁵¹

O compromisso da Campanha Global para a Educação para com uma abordagem baseada nos direitos, na qual os Estados respeitam, protegem e cumprem os direitos do indivíduo à educação, promove os princípios de igualdade e não-discriminação e alinha-se com as bases conceptuais da educação inclusiva. Em muitos aspectos, a educação inclusiva é uma manifestação prática dos sistemas de ensino que incorporam princípios de direitos humanos.

A UNESCO considera a educação inclusiva da seguinte forma: "A inclusão é vista como um processo de lidar e responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do aumento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades, reduzindo a exclusão dentro da educação e a exclusão da educação. Implica alterações e modificações no conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abrange todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é da responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças."⁵²

É importante compreender a educação inclusiva como um conceito amplo, referindo-se ao direito de todos os alunos (incluindo crianças com deficiência, mas também outros grupos marginalizados) e aplicado a todos os alunos de todas as idades, tanto crianças como adultos.⁵³ Embora grande parte deste relatório se centre em crianças nas escolas, no contexto do compromisso para com a Educação para Todos, a educação inclusiva também inclui o aumento das oportunidades de aprendizagem inclusiva ao longo da vida, usando uma ampla gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar realidade o direito universal à educação de qualidade.

Finalmente, é importante notar que a educação inclusiva é um processo que pode levar algum tempo – o objetivo final deve ser a inclusão, mas alcançá-lo pode ser um longo processo. Às vezes isto pode significar que as iniciativas especiais ou integradas e as escolas inclusivas se têm que sentar lado a lado, enquanto os governos trabalham para a inclusão adequada de todas as crianças (de acordo com os princípios dos direitos humanos). Quando existirem diferentes opções de educação para os alunos com deficiência, o sistema de ensino deve usar as experiências, competências e recursos existentes nas escolas especiais e integradas para promover o desenvolvimento da educação inclusiva nas escolas regulares locais. Tal poderia envolver, por exemplo, professores das escolas especiais a formar professores das escolas tradicionais em linguagem gestual. Estas abordagens devem comunicar entre si de forma pró-ativa, com uma mais valia recíproca, e devem informar sobre o desenvolvimento de estratégias futuras, em vez de serem processos paralelos, sem ligações entre si. Onde não existem "escolas especiais" para as crianças, as autoridades devem certificar-se de que a nova disposição seja feita de forma inclusiva. É interessante notar que a chave para o sucesso desta abordagem é o governo ter um plano para a inclusão com metas e objetivos claros, pelos quais possam ser responsabilizados pelas organizações da sociedade civil. Sem isso, é possível que a inclusão se torne um compromisso vago, que nunca é atingido, enquanto se mantêm os dois sistemas paralelos, como antes.

A educação inclusiva é boa para todos

O Relatório Mundial sobre Deficiência, em 2011, argumentou que entre outras coisas, a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares promove a realização do ensino primário universal, pode ser rentável e contribui para a eliminação da discriminação.

Estes são benefícios importantes, mas o potencial da educação inclusiva, quando devidamente e efetivamente utilizado, vai ainda mais longe, e pode ser fundamentalmente transformador para os indivíduos, os sistemas de educação e para a sociedade como um todo. Claro que, em primeira instância, a educação inclusiva pode ajudar as crianças com deficiência e outras pessoas marginalizadas – por exemplo, minorias e grupos étnicos linguísticos – a aceder a uma educação de qualidade, ajudando-os a realizar o seu potencial e a contribuir para a comunidade e para a sociedade.

Mas, quando devidamente implementada, a educação inclusiva pode ajudar a elevar o nível de qualidade dos sistemas de educação. A educação inclusiva implica a criação de oportunidades significativas de aprendizagem para todos os alunos no sistema escolar regular, e, portanto, requer estratégias que sirvam para os diversos estilos de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que tem em conta as necessidades de aprendizagem excepcionais de alguns alunos. Um sistema de ensino totalmente comprometido com a educação inclusiva deve, portanto, apoiar professores bem

motivados e bem formados, apoiar os métodos de ensino apropriados⁵⁴ e vai apoiar a melhoria de ensino centrando-se em abordagens, capacidades e apoio ao ensino que sejam eficazes e inclusivas.

Isso é extremamente importante porque, neste momento, a qualidade extremamente baixa de muitos sistemas de ensino está a deixar demasiadas crianças sem ter sequer as noções básicas de leitura e escrita, e ainda menos as capacidades analíticas, críticas ou criativas mais complexas que devem vir com uma boa educação. Por exemplo, em África apenas cerca de 50% das crianças que cheguem ao quinto ano saberão ler e escrever.⁵⁵ A má qualidade também leva à repetição – um desperdício de recursos. Em 2010 na África Subsaariana, 11,4 milhões de alunos repetiram um grau primário.⁵⁶ Conseguir oferecer uma educação inclusiva irá não só garantir a inclusão de alunos marginalizados – incluindo crianças com deficiência – mas também irá ajudar a enfrentar este terrível deficit de qualidade e melhorar a educação para todos.

A educação inclusiva também pode ajudar a moldar sociedades mais igualitárias. A prevenção da discriminação na educação também pode ajudar a garantir que a sociedade possa combater a discriminação de forma mais ampla. Oferece uma oportunidade para desafiar atitudes e comportamentos discriminatórios e largamente aceites, e comemorar e abraçar o rico entrançado de diversidade das nossas sociedades, bem como promover os valores sociais que combatem a discriminação.

ESTUDO DE CASO DE UM PAÍS 2.

Itália: a importância da legislação para cumprir os compromissos para com a educação inclusiva

A Lei de Bases italiana para a Assistência, Integração Social e os Direitos das Pessoas com Deficiência foi promulgada pelo Parlamento italiano em 1992. Entre as suas disposições estão: o direito à educação inclusiva de todas as crianças com deficiência certificada por um atestado médico, incluindo aquelas com dificuldades de aprendizagem; a exigência de que todas as creches, escolas, universidades e outros, incluindo instituições privadas, têm que aceitar alunos com deficiência, inclusivamente aqueles que têm uma deficiência grave; a coordenação de todos os serviços, equipamentos das escolas e universidades, horários flexíveis e acomodações durante os exames; a configuração de um plano educativo personalizado, a formação de professores, aconselhamento e grupos de trabalho a

vários níveis; e o estabelecimento de uma Comissão Nacional sobre Educação Inclusiva.

A Itália é até agora o único país europeu em que quase todos os alunos (mais de 99%) com deficiência estão incluídos no ensino regular. Conseguem-se a educação inclusiva com a ajuda de mais de 90 mil professores especializados no apoio à aprendizagem e 25 mil educadores, contratados pelas escolas. As barreiras físicas no acesso às escolas foram quase todas eliminadas. Em 1999 foi feita uma importante alteração da lei sobre ambientes universitários, inclusivos. Como resultado, até 2006 alcançam o impressionante número de 12.400 alunos com deficiência matriculados em universidades italianas, triplicando-o em apenas seis anos.

Fonte: Estudo de caso de um país: Itália. O direito à educação inclusiva. Disponível aqui: <http://www.zeroproject.org/wp-content/uploads/2012/01/Case-study-Italy-UN-CRPD-Article-24.pdf>

3 Implementação da educação inclusiva e apoio do direito à educação das crianças com deficiência: delineando áreas de ação

Apesar de os especialistas na área da deficiência e educação terem desde há muito defendido a educação inclusiva, tradicionalmente a educação inclusiva tem sido visto como uma questão política marginal relacionada com a educação de pessoas com deficiência, e obteve pouca atenção em relação ao desenvolvimento principal. Mas não há provas de que a maré esteja a mudar.⁵⁷

É certo, está a ser dada mais atenção à exclusão da educação devido a deficiência, e o apoio à educação inclusiva como resposta política parece estar a ganhar terreno. Muitos países estão no processo de ratificação e implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ao mesmo tempo, uma série de importantes relatórios internacionais como o relatório ODM de 2010 que se centra na deficiência (o primeiro a fazê-lo), o Relatório Mundial sobre Deficiência de 2011, e o Relatório Situação das Crianças no Mundo de 2013, todos se centraram nas crianças com deficiência e na importância da educação inclusiva como estratégia para combater a exclusão.

No entanto, é claro que em muitos países existe uma lacuna entre a retórica e os compromissos, e o nível de entrega e ação. Muitos equívocos em torno da educação inclusiva continuam a frustrar as tentativas para a integrar e implementar. A educação inclusiva é vista como algo muito caro, uma opção que não é viável ou prática, ou que exige muitas mudanças nas atitudes das comunidades, dos decisores políticos e dos pais para a manter.

CASO DE ESTUDO PAÍS 3.

Etiópia: Avaliação dos números das crianças com deficiência que não frequentam a escola e as causas de abandono

Na Etiópia, de acordo com o Ministério da Educação, menos de 3% das crianças com deficiência têm acesso ao ensino primário, e o acesso à escolaridade diminui rapidamente à medida que as crianças avançam nos níveis de educação.⁵⁸

A Handicap International realizou um levantamento nas regiões de Dire Dawa, Harar e Jijiga para tentar avaliar as causas do abandono escolar das crianças com deficiência. Pediu-se às famílias que identificassem as razões pelas quais as crianças não frequentavam a escola. O resultado dividiu-se em duas grandes categorias: causas “relacionadas com a família” ou “relacionadas com a escola”. A maioria das famílias e das crianças reportaram que as questões familiares – muitas vezes relacionada com trabalho ou responsabilidades familiares – são a principal causa. Quando se trata de causas relacionadas com a escola, a principal razão para o abandono é a “longa distância até à escola”.

O relatório concluiu que é necessário que ocorra o seguinte:

- Os pais devem trabalhar em estreita colaboração com a escola e com os professores, fornecendo recursos e informações sobre comportamento, força e capacidades da criança e fornecendo os cuidados necessários aos seus filhos;
- Os pais devem prestar apoio social, físico, psicológico e educacional à criança em casa e no caminho para a escola;
- Apresentar os pontos fortes e os vários talentos da criança à comunidade em que ela vive, por exemplo, a criatividade das crianças, talentos artísticos, desportos.
- Os pais devem participar ativamente no Plano de Educação Individual (PEI) da equipa, em associações de pais e professores, etc.

Derrubar as barreiras da exclusão

A parte restante deste relatório tenta delinear as barreiras comuns à educação das crianças com deficiência, explorando o que pode ser feito para reduzir esses obstáculos e garantir a educação inclusiva. As respostas políticas sugeridas baseiam-se em modelos testados e provados para acabar com a exclusão, no entanto muito poucos países estão sequer perto da implementação dessas reformas, nem perto de qualquer nível de ambição necessário.

Estas áreas de atuação estão divididas em sete estratégias interdependentes, todas necessárias para se complementarem no combate à exclusão a vários níveis – da família às comunidades locais, ao governo nacional, e à comunidade internacional. Estas sete estratégias – todas exigindo vontade política – são:

▪ **Estratégia 1:** Criar quadros legislativos adequados e estabelecer planos nacionais ambiciosos para a inclusão.

- **Estratégia 2:** Fornecer a capacidade, recursos e liderança para implementar planos nacionais ambiciosos para a inclusão.
- **Estratégia 3:** Melhorar os dados sobre deficiência e educação, e construir responsabilidade para a ação.
- **Estratégia 4:** Tornar as escolas e as salas de aula acessíveis e relevantes para todos.
- **Estratégia 5:** Garantir que haja professores adequadamente formados suficientes para todos.
- **Estratégia 6:** desafiar as atitudes que reforçam e sustentam a discriminação.
- **Estratégia 7:** Criar um ambiente propício para apoiar a educação inclusiva, nomeadamente através de políticas e estratégias intersectoriais que reduzam a exclusão.

É vital que os governos, com o apoio dos parceiros para o desenvolvimento e da comunidade internacional, comecem a empreender ações políticas concretas nestas áreas.

Quadro 5. Coligações Nacionais pela Educação do CGE: pressionar pela educação inclusiva

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, Bolívia:

A coligação pela educação da sociedade civil na Bolívia tem feito pressão (lobby) pela educação inclusiva já há muitos anos. Isto é não só fundamental para garantir a inclusão das crianças com deficiência, mas é também um passo fundamental no sentido de conseguir que as minorias étnicas marginalizadas da Bolívia sejam inseridas na educação. Em 2006, o Comité Nacional para Pessoas com Deficiência lançou “O Plano Nacional para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” (CONALPEDIS), também conhecido como o PNIEO, que apela para uma educação inclusiva acessível para pessoas com deficiência de forma a combater a discriminação no sistema educativo boliviano.

Houve algum progresso significativo: a atual “Lei do Sistema de Ensino” incorpora abordagens de educação inclusiva que se comprometem a garantir igualdade de oportunidades na educação, sem discriminação. Apesar deste progresso, a implementação destes compromissos depara-se com muitos problemas.

COSYDEP, Senegal:

A coligação nacional pela educação do Senegal trabalha em comunidades para criar consciência, também através da rádio e da TV, e para ajudar a sensibilizar professores, pais e crianças sobre as

questões da educação inclusiva, particularmente no que diz respeito às crianças com deficiência. A COSYDEP está a trabalhar na criação de um Observatório orçamental participativo centrando-se especialmente na inclusão de crianças com deficiência, e tem como objetivo utilizar os resultados deste Observatório orçamental em audiências públicas.

Todos pela Educação (AFE), Mongólia:

Em 2013, a coligação nacional pela educação envolveu-se em debates políticos com o Ministério da Educação e com a Rede de Educação Inclusiva constituída pelo governo, ONG internacionais, ONG locais e academia. A coligação contribuiu para aprovar alterações importantes à Lei da Educação que visa melhorar o acesso e a qualidade do ensino pré-escolar e secundário para as crianças com deficiência.

COESI, Ilhas Salomão:

A coligação tem-se envolvido com as organizações-membros, como a ‘Pessoas com Deficiência das Ilhas Salomão’ e com as comunidades em fóruns conjuntos para discutir questões em torno da educação inclusiva, e para alimentar os debates políticos. A coligação está a trabalhar com os decisores políticos para garantir que a Política Nacional de Educação Inclusiva seja rapidamente aprovada e implementada.

Fontes: Baseado em contributos de Light for the World, Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, COSYDEP, All for Education Mongolia, COESI e a Civil Society Education Fund Reporting Data.

Estratégia 1

Criar quadros legislativos adequados, e planos nacionais ambiciosos para a inclusão

Muitas vezes não existe legislação, política, metas e planos a nível nacional – ou existem mas com lacunas significativas em si – para a educação inclusiva de crianças com deficiência. A adopção de legislação adequada, o desenvolvimento de políticas ou planos nacionais de ação, são pontos de partida importantes para a inclusão para todos.

Em geral, há uma falta de informação dos governos sobre como traduzir para a prática as normas internacionais, tais como o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em muitos países não existe uma lei específica para proteger os direitos das crianças com deficiência. Como as crianças com deficiência muitas vezes não são tratadas como cidadãos iguais na sociedade, as leis nacionais gerais são geralmente insuficientes. Noutros casos, uma lei específica pode existir, mas é ineficaz, devido ao limitado conhecimento sobre a lei, ou é inadequada: por exemplo, especificando que as crianças com deficiência devem frequentar escolas especiais.⁵⁹ No entanto, alguns países mostraram o impacto positivo que a legislação nacional pode ter na execução de reformas políticas e educação inclusiva. Por exemplo, a Itália tem legislação em vigor que apoia a educação inclusiva para todas as crianças com deficiência. O resultado são taxas de inclusão muito impressionantes e resultados educativos positivos, que os fez assumir um papel de liderança global na inclusão (ver estudo de caso de um país – 2).

Muito frequentemente as políticas nacionais de educação não fazem nenhuma menção a deficiência ou a abordagens inclusivas. Um estudo sobre países apoiados pela Parceria Global para a Educação (então conhecida como Iniciativa de Aceleração da Educação para Todos, ou FTI) constatou que a maioria dos países aprovados pelo processo FTI não tinha planos nacionais do sector da educação que abordassem a inclusão de crianças com deficiência, mesmo quando estavam muito próximos ao ensino primário universal (ou seja, as crianças

com deficiência continuam a fazer parte do último obstáculo ao acesso universal). Dos 28 países analisados, apenas 10 tinham algum compromisso político concreto para incluir as crianças com deficiência, 13 faziam alguma menção à deficiência, mas com nenhum detalhe ou estratégia, enquanto 5 não faziam qualquer referência às crianças com deficiência. Lacunas importantes incluíam a falta de metas ou planos e uma pobre recolha de dados para ajudar ao planeamento. Poucos tinham projeções financeiras de custos que pudessem ser traduzidas em ações, e muitos não tinham um plano para uma formação adequada de professores, um acesso a edifícios escolares, e para o fornecimento de material didático e de apoio adicionais. O relatório concluiu que a Parceria Global para a Educação (PGE) deve tornar-se 'campeã da inclusão' na educação inclusiva.⁶⁰ Desde que o relatório foi publicado a PGE incluiu a deficiência na sua estratégia – uma evolução bem-vinda – embora isso ainda não dê uma orientação clara sobre a inclusão de crianças com deficiência no planeamento da educação, o que pode ajudar a que esta seja traduzida em processos concretos de planeamento.

Finalmente, para que os planos respondam eficazmente às necessidades reais e às questões 'no terreno', é importante garantir que as vezes das pessoas com deficiência sejam incluídas nos processos de planeamento e monitorização das políticas – desde o nível local até ao nível nacional e global. As Organizações de Pessoas com Deficiência (OPD) desempenham um papel fundamental em dar voz às pessoas com deficiência. Garantir que as OPD e outras organizações da sociedade civil que representam as pessoas com deficiência sejam incluídas nos processos políticos e de revisão sobre a educação é essencial para um planeamento que atenda às necessidades das pessoas com deficiência. Isto significa que as crianças e os pais estão incluídos nos processos de gestão da escola, enquanto os processos de planeamento nacionais (por exemplo, grupos de educação locais) incluem OSC que trabalhem com a deficiência e as OPD.

ESTUDO DE CASO DE UM PAÍS 4.

Bangladeche, país exemplo: o caminho do compromisso à implementação

O Bangladesh tem aproximadamente 160 milhões de pessoas. Estima-se que 15 a 17% da população viva com algum tipo de deficiência.⁶¹ Não há dados precisos disponíveis sobre o número de crianças com deficiência que não frequentam a escola, mas, de acordo com uma estimativa de 2005, existem 2,6 milhões de crianças com deficiência no Bangladeche.⁶² Um estudo levado a cabo em 2002 pelo Departamento do Ensino Básico indicou que apenas 4% das crianças com deficiência tinham alguma forma de acesso à educação.

O Bangladeche estabeleceu uma série de processos políticos que constituem uma base jurídica sólida para o desenvolvimento de sistemas educativos inclusivos, e o governo do Bangladeche ratificou a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) em 2006, e o Protocolo Facultativo em 2008. A implementação, no entanto, continua a ficar para trás. A atual política de educação – o Segundo Programa de Ensino Básico (PEDP II) – visa melhorar a educação inclusiva no Bangladeche.

Até agora, a maior parte da atenção na implementação da educação inclusiva tem-se centrado na melhoria das salas de aula. No entanto, a falta de legislação nacional sobre edifícios, que estabeleça os requisitos de acessibilidade, levou a que esta muitas vezes seja fragmentada, com grande parte do trabalho a ser realizado por ONG que trabalham com o governo. Isto também reflete as tendências globais, em que a maior parte da educação inclusiva que existe no Bangladeche é fornecida pelas ONG. Por exemplo, o Centro para a Deficiência no Desenvolvimento (CDD) – um parceiro da Campanha pela Educação Popular, coligação-membro da CGE no Bangladeche – já há vários anos que trabalha em providenciar uma educação inclusiva. O CDD quer incluir as crianças com deficiência nas escolas regulares da sua localidade, para as manter perto de casa e da

comunidade. A organização faz isso formando professores em métodos de educação inclusiva e facilitando materiais de ensino didático acessíveis, como o software Braille computadorizado ou a linguagem gestual Bangla. Em 2008 desenvolveram a caixa BEKAS, que inclui materiais acessíveis para o ensino interativo para todas as crianças da turma. Agora o CDD está a formar professores de 600 escolas públicas. Nos últimos anos, outras organizações têm procurado aprender com esta abordagem. Por exemplo, a BRAC (um dos membros fundadores do CAMPE) mudou a sua política educacional, criando a regra de que cada uma das suas escolas precisa de ter pelo menos uma criança com deficiência para poder receber financiamento. A BRAC tem inscritas mais de 150 000 crianças com deficiências no seu programa de educação não-formal em todo o país.

O trabalho realizado pelas ONG levou a bons exemplos, que precisam de ser replicados e ampliados a todo o país. Uma educação de boa qualidade para as crianças com deficiência deve ser oferecida pelo Estado, como um direito, em vez de ser uma questão de sorte que dependa de onde vive a criança e de que ONG funcionam na sua área. Espera-se que a recentemente adoptada lei de 2013 sobre a Proteção e Direitos dos Deficientes – projetado para implementar a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – fortaleça os esforços para a educação formal inclusiva em colaboração com o Ministério da Educação no Bangladeche. O Ministério está no processo de introdução de tópicos de deficiência nos currículos de formação dos professores primários e no grau de bacharel em Educação. Finalmente, o governo também lançou uma bolsa para as crianças com deficiência. Tudo isto aponta para investimentos futuros significativos por parte do governo para implementar os compromissos jurídicos pré-existentes.

Fonte: Baseado em contributos da Campanha pela Educação Popular (CAMPE), incluindo o CDD, e Light for the World.

Estratégia 2

Fornecer a capacidade, recursos e liderança para implementar planos nacionais ambiciosos sobre a inclusão.

Mesmo quando os governos não têm políticas ou leis nacionais em vigor, o progresso é desigual e, em geral, a implementação de leis e políticas está a revelar-se difícil. Muitas vezes, os governos expressam um compromisso para com a educação inclusiva, mas não conseguem implementar políticas concretas, ou medir os avanços.⁶³ Por exemplo, a Constituição do Uganda prevê que «todas as pessoas têm direito à educação», apoiada por políticas nacionais. Apesar de serem garantias para a igualdade de oportunidades, apenas 5% das crianças com deficiência tem acesso a educação em ambiente inclusivo nas escolas regulares, enquanto 10% tem acesso através de escolas especiais.⁶⁴

Em muitos países, a implementação de políticas é complicada devido a responsabilidades ministeriais divididas, onde a responsabilidade de educar as crianças com deficiência é do Ministério da Previdência Social (ou dum ministério com responsabilidades semelhantes), com nenhum ou poucos vínculos formais com o Ministério da Educação ou com o planeamento do sector educativo.⁶⁵ A educação das crianças com deficiência é um direito, não é uma questão de bem-estar ou de caridade e, portanto, deve ser abrangida pelo mandato do Ministério da Educação, com planos para a inclusão acordados em vários sectores e ministérios. Um mandato pouco claro sobre a responsabilidade pela educação torna complicada uma implementação eficaz.

As lacunas na implementação de políticas que são comumente encontradas são muitas vezes agravadas, ou causadas por uma falta de compromissos financeiros. Difícilmente algum país se compromete com os montantes necessários para assegurar uma educação inclusiva para todos. Por exemplo, a avaliação do Banco Mundial de 2008, assinala que apenas 1% dos gastos atribuídos à política de Educação para Todos na Índia era destinado à educação inclusiva para crianças com deficiência (ver estudo de caso de um país – Caso 1).⁶⁶

Supõe-se frequentemente que os custos associados à educação inclusiva são proibitivos em países de rendimento baixo e médio. No entanto, muitas vezes os custos adicionais não são tão elevados como inicialmente assumido. Por exemplo, projetar boas

acessibilidades pode ser barato: um estudo estimou que fazer edifícios com acessibilidades representa menos de 1% dos custos totais da construção.⁶⁷ O investimento mais pesado, neste caso, não é necessariamente no custo de construção, mas no tempo necessário para um melhor planeamento e melhores políticas de apoio à sua implementação. Para garantir que os recursos sejam mais bem utilizados, é importante que a educação inclusiva não seja vista como um “adereço”, mas como parte integrante do planeamento e da prestação do sistema educativo como um todo.

Na maioria dos países, o sistema atual revela que os escassos recursos não estão a ser gastos da forma mais rentável. Escolas segregadas tendem a ser mais caras, e alcançam apenas um punhado de crianças com deficiência. Este pode ser um modo caro, ineficiente e inadequado de organizar a escola. Por exemplo, um relatório da OCDE estima que o custo médio de colocar os alunos com necessidades educacionais especiais em locais segregados é de sete a nove vezes maior do que o de educá-los nas salas de aula regulares.⁶⁸ No que respeita à educação em países de rendimento baixo e médio, uma parte bastante forte da pesquisa aponta para a ineficiência dos vários sistemas de administração, estruturas organizacionais e serviços.⁶⁹

No entanto, colocar todas as crianças com deficiência na escola, e dar-lhes a oportunidade de aprender em condições de igualdade com as outras crianças, vai implicar custos. A inclusão não deve ser vista como uma “opção barata” – visto que assim há o risco de os alunos com deficiência não receberem apoio suficiente – mas como tendo o potencial de ser uma forma mais eficiente de garantir a educação para todos, quando feita corretamente. Os governos precisarão, portanto, de aumentar os gastos e de garantir que os fundos que estão disponíveis sejam efetivamente gastos, e de forma equitativa.

Assegurar que os fundos estão a ser equitativa e efetivamente gasto em educação inclusiva pode garantir que poucos recursos sejam usados com maior impacto. Tal deve-se ao facto de a educação inclusiva melhorar a qualidade, o que pode reduzir a repetência e o abandono, reduzindo o desperdício de recursos. A Campanha Global pela Educação defende o aumento do financiamento, centrando-se fortemente num “gasto equitativo”. O financiamento equitativo deve ter como alvo os grupos mais marginalizados e remediar discriminações anteriores através de estratégias como a educação inclusiva.⁷⁰

As políticas de educação inclusiva devem ser acompanhadas por um aumento do orçamento para incluir os custos reais de apoio às condições essenciais que garantam uma educação de qualidade para todas as crianças – ou seja, melhorar a formação de professores ou oferecer às crianças material didático concebido especificamente para elas. Além dos custos de oferecer educação inclusiva, há também a necessidade de se planejar financeiramente outras medidas de apoio às famílias, tais como incentivos específicos para fomentar a que as crianças com deficiência frequentem a escola.

A questão dos orçamentos restritos não pode ser utilizada como argumento contra este investimento. É responsabilidade do Estado cumprir com o direito à educação.⁷¹ Aumentar o financiamento da educação para os níveis recomendados internacionalmente de 20% dos orçamentos nacionais é o primeiro passo necessário, e, em seguida, é vital dar prioridade aos mais marginalizados, atribuindo pelo menos metade dos gastos com educação à educação básica.⁷²

Em países de baixo e médio rendimento é importante que estes gastos sejam suportados pelos países doadores: para os que assinaram a CDPD esta é uma obrigação. No entanto, muito poucos doadores apoiam a educação inclusiva, e com a atual redução de financiamento dos doadores para a educação básica em países de rendimento baixo, há o perigo real de que o financiamento necessário e previsível, a longo prazo, para investimentos em educação inclusiva – para alcançar a EPT – sejam desproporcionalmente afetados.⁷³ Atualmente, os programas que os doadores apoiam são muitas vezes fragmentados, ou não são suficientemente integradas através de políticas de educação e desenvolvimento. Há exceções, mas são a exceção e não a norma. Um estudo realizado, que analisou os registos do Departamento do Reino Unido para o Desenvolvimento Internacional (DFID) mostrou que existe uma grave lacuna de implementação entre a política e a prática no trabalho do DFID sobre a deficiência e a educação, com um ambiente político que apoia a educação inclusiva, mas sem estratégias formais que a implementem. O DFID da Índia destacou-se como o único país que efetivamente implementou esta política, e incluiu indicadores de deficiência nos acordos com o governo sobre a gestão do programa. O indicador enfatiza a necessidade de melhoria dos resultados escolares de crianças de tribos e castas determinadas, bem como das crianças com deficiência e principalmente das raparigas dentro desses grupos.⁷⁴

Estratégia 3

Melhorar os dados sobre deficiência e educação e construir responsabilidade para a ação

Mesmo quando existem planos, muitas vezes não é possível apoiar objetivos importantes devido à falta de dados fiáveis. A fim de elaborar um plano de inclusão, os governos têm que ter dados fiáveis, a fim de estabelecer metas e medir o progresso.

Em primeiro lugar, os governos precisam de entender a atual situação sobre a deficiência e a educação nos seus países, melhorando os métodos e técnicas de recolha de dados. Deve incluir também a desagregação por tipo de deficiências e as suas oportunidades de educação. Melhorar os métodos de recolha de dados também é crucial, por exemplo, inquéritos ao domicílio, realizados por entrevistadores formados que podem avaliar in loco, são importantes. Claro que este nível de recolha de dados pode ser muito caro e logisticamente difícil, mas é necessário saber os detalhes da escala de exclusão.

Uma vez que o cenário tenha sido avaliado, é preciso transformá-lo em metas concretas, mensuráveis ao longo do tempo. É preciso depois que haja a monitorização das metas comparadas com os dados – por exemplo, monitorização do aumento / diminuição de crianças com deficiência incluídos nas escolas regulares. Também é vital que as organizações da sociedade civil tenham esta informação, a fim de responsabilizar os seus governos pela posta em prática desta ação.

É também necessário melhorar os dados a nível global para melhorar o estabelecimento de metas, monitorização e prestação de contas: as metas globais que estão a ser negociadas atualmente como parte do processo “pós-2015” devem incluir objetivos fortes, metas e indicadores que incluam as pessoas com deficiência na educação, garantindo o seu direito a participar plenamente e a atingir o seu potencial. Claro que, para que isso aconteça, é necessário que haja definições, acordadas globalmente, ligadas à deficiência. Tal também irá envolver um compromisso internacional para a desagregação de dados (inclusive de acordo com o género, idade, rendimento familiar, o tipo de deficiência e apoio à aprendizagem), a fim de garantir que os novos objetivos sejam mensuráveis e que as OSC possam responsabilizar os seus governos pela posta em prática destas ações.

Estratégia 4

Tornar as escolas e salas de aula acessíveis e relevantes para todos

As barreiras na escola e em sala de aula que afectam a possibilidade de as crianças com deficiência poderem obter uma educação incluem a falta de equipamentos acessíveis e materiais de aprendizagem apropriados, e as barreiras físicas, como resultado de uma infraestrutura inacessível.

A distância de casa para a escola e uma infraestrutura inacessível tornam a deslocação e o espaço em torno da escola difícil para as crianças com dificuldades de mobilidade. Em áreas rurais pouco povoadas, onde a distância até à escola é longa, o custo de transporte e o tempo e esforço envolvidos no acompanhamento de uma criança no caminho para a escola pode muitas vezes impedir os pais de enviar os filhos com deficiência à escola. No Bangladeche, os pais de crianças com deficiência assinalaram a ausência de um sistema de transporte especializado de casa para a escola no meio rural e a falta de um subsídio para o transporte em rickshaw como os principais constrangimentos.⁷⁵

Regulamentos sobre como projetar a escola podem desempenhar um papel importante na luta contra este problema: se as autoridades de educação tiverem regulamentos, por exemplo, sobre projetos arquitectónicos de escolas, ou fornecerem transporte subsidiado, podem definir padrões a seguir.

Ao mesmo tempo, os currícula são frequentemente rígidos e espera-se que todos os alunos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo, e através dos mesmos métodos. Em vez disso, os currícula devem ser suficientemente flexíveis para oferecer possibilidades de adaptação às necessidades e capacidades de cada aluno individualmente. As escolas devem ser apoiadas no desenvolvimento de abordagens inclusivas, tanto no que respeita ao currículo como à pedagogia. Além disso, a avaliação centrada na medição de resultados de aprendizagem estreitos muitas vezes limita o sucesso das crianças marginalizadas; insucesso posterior pode então resultar em repetência ou mesmo no abandono da escola.

As autoridades nacionais devem produzir livros e outros materiais didáticos numa variedade de formatos que possam ser usados por crianças com diferentes deficiências. Por exemplo, livros em Braille, livros com fontes grandes e de fundos de alto contraste, livros para crianças mais velhas, com uma linguagem simples, livros ilustrados com palavras limitadas, e livros com ideogramas ao lado do texto. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) oferecem uma série de maneiras de apoiar estas sugestões.

Estratégia 5

Garantir que haja professores adequadamente formados suficientes para todos

Os professores são o fator mais importante na determinação da qualidade da educação que uma criança recebe. Para as crianças com deficiência os professores também podem desempenhar um papel importante em determinar se elas são ou não capazes de ir à escola local, dado que são muitas vezes os professores e diretores que determinam se uma criança com uma deficiência é “aceite” numa escola.

A inclusão bem-sucedida requer que haja professores suficientes, que estejam devidamente preparados e formados, e que tenham apoio para trabalhar de forma inclusiva com apoio pedagógico especializado, quando necessário. Assegurar que as pessoas com deficiência possam tornar-se professores pode ser um forte contributo para esta ideia.

Muitos países têm salas de aula superlotadas, com professores que não foram preparados para responder a diferentes necessidades. Atualmente, o rácio professor-aluno, na maioria dos países de rendimento baixo e médio tornam o objectivo de uma educação inclusiva de qualidade muito difícil. A UNESCO estima que 1,6 milhão de professores adicionais serão necessários para se atingir a meta do ensino primário universal até 2015.⁷⁶ Sem esses professores adicionais, e uma conseqüente redução do rácio professor-aluno, a construção de sistemas educativos inclusivos será praticamente impossível. Se os professores são confrontados com salas de aula com mais de 50 alunos, vai ser difícil dedicar tempo suficiente às necessidades individuais dos alunos, incluindo aqueles com deficiência.

É claro que não se trata só de números. Ensinar é uma profissão altamente especializada, exigindo formação dedicada, não só no conhecimento dos conteúdos, mas em capacidade pedagógica – incluindo a identificação dos pontos fortes, pontos fracos e interesses, e respondendo a diversas necessidades de aprendizagem, gestão da sala de aula, disciplina e atitudes positivas. A formação de professores é, portanto, absolutamente vital para garantir que frequentar a escola se traduza numa educação de qualidade e em aprendizagem. No entanto, demasiados governos têm tentado construir os seus sistemas de ensino com professores não qualificados que têm pouca ou nenhuma formação. O resultado é uma educação de má qualidade – pelo menos para os mais pobres – com muitas crianças a completar três ou quatro anos de escolaridade, sem sequer aprender a ler ou a escrever.⁷⁷

Esta situação pode ser resolvida através de uma melhor formação geral, e a educação inclusiva requer uma formação específica. A maior parte da formação antes da entrada em serviço e formação contínua dos professores nos países em desenvolvimento muitas vezes não inclui qualquer componente de inclusão. Muitos professores estão preocupados com a sua falta de preparação para a educação inclusiva: numa pesquisa recente, um grande número de professores expressou preocupações sobre a inclusão, devido à falta de formação e desenvolvimento profissional, bem como falta de equipamentos e de outros recursos para o ensino.⁷⁸ Muitos professores, inclusivamente diretores, nem sequer sabem que lhes é pedido que ensinem crianças com deficiência.⁷⁹ Possuir formação em educação inclusiva pode ajudar os professores a reconhecer e a valorizar a diversidade dos alunos como uma força, e capacitá-los para adaptar os currículos e o método de ensino tendo em conta os contextos e as necessidades específicas de todos os seus alunos.

O impacto desta formação na promoção do compromisso com a inclusão tem sido bem documentado: estudos têm mostrado, por exemplo, que, quando os professores e outros funcionários da escola (ou seja, pessoal administrativo), são formados para tratar de questões relacionadas com a deficiência, eles olham para a inclusão das crianças com deficiência de forma mais positiva.⁸⁰ Também foi demonstrado que é crucial que os diretores revelem capacidade de liderança na defesa da educação inclusiva de modo a transformar as suas escolas em escolas inclusivas, preparando professores e alunos para a inclusão de crianças com deficiência.⁸¹ A formação em educação inclusiva deve ser incorporada através de módulos de formação, e não vir na forma de cursos de formação 'especial' de curta duração. Além disso, a formação mais eficaz nunca é teórica, mas deve envolver a prática em sala de aula; isto é válido para a educação inclusiva também, e as atitudes mais positivas para a inclusão, encontradas entre os professores, são as daqueles que têm experiência real no ensino inclusivo.⁸²

Além da formação antes da entrada em serviço pode ser necessária formação contínua – muitas vezes especializada – e apoio. Mesmo quando

os professores são qualificados e têm uma formação genérica em educação inclusiva, faltam muitas vezes a formação especializada para lidar com certos tipos de deficiência, por exemplo a deficiência visual e desafios auditivos. Portanto, aos professores também é preciso que sejam dadas oportunidades para o seu desenvolvimento profissional contínuo ao longo das suas carreiras, que se baseiam em novas “boas práticas”, ao mesmo tempo que recebem apoio e orientação. Os professores precisam de ser capazes de recorrer a ajuda especializada de colegas que têm mais conhecimentos e experiência no trabalho com crianças com deficiência, especialmente crianças com deficiências sensoriais ou intelectuais. Por exemplo, os especialistas podem aconselhar sobre o uso de Braille ou sobre instrução com apoio de computador.

Finalmente, a falta de pessoas com deficiência entre o pessoal docente apresenta um outro desafio para a educação inclusiva: os adultos com deficiência muitas vezes enfrentam obstáculos consideráveis para se qualificar como professores. A exclusão das pessoas com deficiência da formação de professores limita o número de professores com deficiência qualificados que podem atuar como modelos para as crianças (com e sem deficiência) nas escolas regulares. O corpo docente precisa de ser mais diversificado, e são necessários esforços orientados para garantir que pessoas com deficiência possam formar-se como professores, encontrar trabalho e ser apoiados nos seus postos de trabalho.

Portanto, um número adequado de professores, formação antes da entrada em serviço e formação contínua, desenvolvimento profissional, apoio por parte de professores especializados e apoio a pessoas com deficiência para que entrem na carreira docente são fundamentais para a criação de um corpo profissional de professores com o conhecimento, capacidade, compreensão e confiança necessários para garantir, efetivamente, a educação inclusiva. Tal vai exigir um investimento significativo por parte dos governos, mas, sem ele, há pouca esperança de melhorar a qualidade geral da educação e assegurar a vinda de grupos marginalizados das periferias para as escolas regulares.⁸³

CASO DE ESTUDO DE PAÍS 5.

Moçambique: formação de professores cegos e mudança de atitude da sociedade

Educação – incluindo a provisão para a educação inclusiva – continua a ser uma responsabilidade do Estado. Onde falta aos governos experiência em tais abordagens, as parcerias com a sociedade civil podem fornecer exemplos encorajadores de formas para melhorar a formação de professores e de diversidade, que pode ser aumentada através do sistema público.

Em Moçambique, por exemplo, um número de ONG tem desempenhado um papel no apoio a tais iniciativas. A ADPP (Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo), por exemplo, administra 11 escolas superiores de formação de professores, conhecidas como Escolas de Professores do Futuro (EPF); um instituto de ensino superior que forma formadores para formação de professores de escolas superiores e agentes de desenvolvimento da comunidade; quatro centros de formação profissional; quatro escolas primárias e secundárias, com foco em crianças órfãs e vulneráveis; e um programa de alfabetização de adultos.

Entretanto, o Escola Superior de Formação de Professores (ESFP) Nhamatanda tem vindo a formar professores primários com deficiência visual há mais de dez anos e, desde 2008, com o apoio da “Light for the World”. O ESFP em Nhamatanda estabeleceu um impressionante

sistema para garantir a qualidade da formação de professores cegos. Em primeiro lugar, a identificação dos candidatos é feita pela Escola de Cegos local, que propõe quadros qualificados de escolas regulares para candidatos a uma bolsa de estudos na ESFP. Ao longo dos anos os formadores da ESFP Nhamatanda foram sendo formados em Braille pela Escola de Cegos e pela União de Cegos, e hoje todos eles têm pelo menos um nível básico de competências em Braille, com um número de formadores que leem e escrevem Braille fluentemente. Semanalmente, um grupo de formadores e estudantes interessados encontram-se no Clube Braille para treinar e praticar. Durante a formação na Escola superior, todos os alunos ensinam, na prática, nas escolas das proximidades. Tem sido importante para aumentar a consciencialização nessas escolas e comunidades de modo a garantir um ambiente acolhedor para os alunos com deficiência visual durante a sua formação prática. Ao longo dos anos, as comunidades acostumaram-se a que os seus filhos sejam ensinados por professores com deficiência, resultando numa mudança geral de atitude nessas áreas.

Esse trabalho precisa de ser conduzido em estreita cooperação com o governo, com o objetivo de criar competências no Estado e integrando abordagens bem sucedidas em sistemas estatais.

Fonte: Situação das Crianças no Mundo e contributos da Light for the World (A Luz do Mundo)

GÂMBIA

A educação abre portas para a vida

Ndey Secka, apresentadora de um talk show na rádio, nasceu em Banjul, na Gâmbia. Ndey e duas das suas irmãs nasceram cegas. Na Gâmbia o estigma social por ter filhos com deficiência na família pode ser uma enorme pressão, especialmente para a mãe. Devido a esta realidade Ndey e as irmãs foram enviadas para casa de uma tia. A educação era inacessível e inimaginável para a maioria das crianças com deficiência quando Ndey era criança, mas Ndey foi muito afortunada pois a sua tia estava determinada a dar-lhe uma educação, apesar de todas as dificuldades.

Matriculou-se na Escola Campama para cegos – uma escola de “necessidades especiais”, a única escola disponível na altura. A escola foi inicialmente criada como um ensino separado e posteriormente foi integrada na Escola Primária Regular de Campama em Banjul. Ndey falou sobre os desafios nestes primeiros anos: “Foi difícil por vezes porque os outros alunos assediavam-me e atiravam-me pedras”. Mas Ndey estava determinada a ter bons resultados na escola, e concluiu com aproveitamento o exame de admissão no fim do ensino primário, sendo admitida no reputado liceu “Saint Joseph Girls’ High School” onde era a única aluna invisual. Ela aprendeu com o apoio de colegas e professores, utilizando a sua máquina de Braille, gravando as aulas em cassetes e ouvindo as explicações dos outros alunos. “Os meus professores e colegas ajudaram-me muito e eu gostava de ir à escola.”

Após a conclusão do ensino médio, conseguiu uma bolsa para estudar no Reino Unido, voltando depois para trabalhar no Departamento de Bem-Estar Social como assistente do diretor.

Ndey trabalha agora para a Rádio Gâmbia – um trabalho que adora. Tal como Ndey, a sua irmã deficiente visual teve uma boa educação e

trabalha como professora na escola da Organização da Gâmbia para Invisuais (GOVI). Como ela disse: “Eu acredito no ditado ‘deficiência não significa incapacidade’. Quando se defende a educação inclusiva é preciso certificar-nos que os materiais estão disponíveis, os professores são qualificados e as escolas são acessíveis”.



Estratégia 6

Desafiar as atitudes que reforçam e sustentam a discriminação

As atitudes sociais são um poderoso motor para a marginalização das crianças com deficiência da educação. Em termos de educação, tais atitudes podem contribuir para baixas taxas de acesso à educação para crianças com deficiência, e taxas ainda mais baixas de conclusão dos estudos.

Nalgumas culturas, as crianças com deficiência estão escondidas, pois são vistas como um mau presságio ou um castigo por alguma coisa incorreta que a família fez. Esta realidade pode fazer com que sejam as próprias famílias a perpetuar a discriminação – levando-as por vezes a esconder o seu filho com deficiência, em vez de procurar envolvê-lo ativamente nas atividades regulares da comunidade, como seja frequentar a escola local. Nalguns casos pode levar a um isolamento grave e a opressão, sendo as mulheres e raparigas com deficiência duas vezes mais propensas a sofrer abuso sexual, negligência, maus tratos ou exploração, do que os seus pares sem deficiência.⁸⁴

Mesmo quando as crianças não são retiradas da sociedade a este nível, quando as crianças com deficiência são definidas pelas percepções sociais por aquilo que lhes ‘falta’, estão também a ser prejudicadas no seu potencial para contribuir para a sociedade. Isto leva ao pressuposto generalizado de que a educação não é um investimento digno – a nível familiar, comunitário e nacional – e nos cenários de baixo rendimento, onde têm que ser feitas ‘escolhas difíceis’, isto pode levar à exclusão da educação.

Quando a educação é oferecida, a crença amplamente difundida é que as escolas “especiais” são a opção mais viável. Uma publicação recente da Plan International, que entrevistou pessoas na região da África Ocidental, mostrou que muitas pessoas sem deficiência rejeitavam a ideia de uma educação inclusiva porque sentiam que as crianças com deficiência não podiam compreender o conteúdo do curso com a mesma rapidez que as crianças sem deficiência. Os entrevistados disseram que estavam preocupados que as crianças com deficiência apresentassem um comportamento “problemático” na sala de aula, o que poderia perturbar o progresso de aprendizagem das crianças não-deficientes.⁸⁵

Noutros casos, as famílias e as crianças temem a discriminação que podem enfrentar, ou preocupam-se com o nível de apoio que receberão nas escolas regulares. Por exemplo, um estudo no Uganda verificou que grupos que representam os interesses das pessoas com deficiências e pais favoreciam escolas especiais devido à superlotação e poucos recursos das escolas regulares. [86] Muitos pais, e as próprias crianças com deficiência, expressam frequentemente preocupações relacionadas com os seus medos de maus-tratos e estigmatização na escola por parte de outras crianças e professores. Muito frequentemente, a discriminação social mais ampla é replicada na sala de aulas.

É importante envolver as comunidades, ajudando-as a compreender e a pôr em causa as suas crenças de modo a reduzir estas atitudes negativas. Por exemplo, a organização Leonard Cheshire Disability informou que, como resultado de parcerias com as comunidades locais no âmbito dos seus projetos, há cada vez mais casos de crianças com deficiência que são aceites na comunidade escolar, o que leva a uma maior participação nos programas ao longo do tempo.⁸⁷

ESTUDO DE CASO DE UM PAÍS 6.

Burkina Faso: um exemplo de luta contra a exclusão a vários níveis

No Burkina Faso as taxas de matrícula no ensino primário atingiu 78% em 2012. No entanto estima-se que apenas 16% das crianças com deficiência tenham acesso ao ensino primário. Nos últimos anos, os membros da CGE ‘Cadre de Concertation sur l’Education de Base’ (CCEB), ‘Coalition Nationale pour l’Education Pour Tous’ (CN-EPT) e ‘Handicap International’ têm trabalhado com o governo do Burkina Faso para melhorar a situação das crianças com deficiência através da educação inclusiva.

Em 2003, o Ministério da Educação Nacional e Alfabetização lançou o seu primeiro projeto-piloto perto de Ouagadougou para desenvolver a educação inclusiva em parceria com a Handicap International. Tal originou o desenvolvimento de um processo padronizado para a educação inclusiva, levando à ratificação da CDPD e do seu protocolo facultativo em 2009. Por sua vez, isto levou à aprovação de uma lei nacional sobre a “Promoção e Proteção das Pessoas com Deficiência” que afirma que a educação inclusiva é garantida no jardim de infância, escola primária, escola secundária e a nível universitário.

Cerca de 2.700 crianças com deficiência já obtiveram o acesso à educação em 10 distritos escolares. Os ensinamentos do primeiro

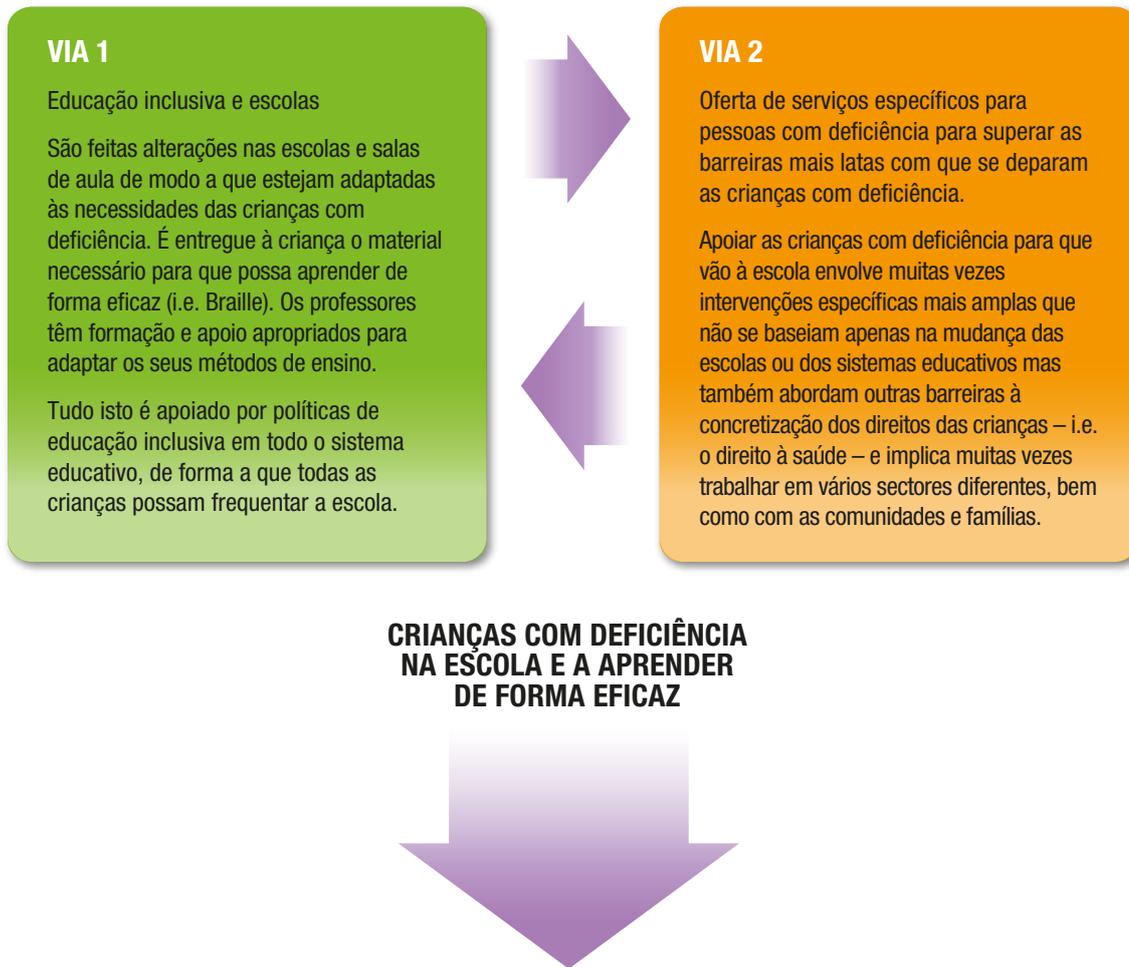
projeto mostraram que os aspectos sociais, comunitários e de reabilitação na educação inclusiva são tão importantes quanto os aspectos pedagógicos. Assim, em 2010, o Ministério, em colaboração com Light for the World desenvolveu um segundo projeto numa área rural em Garango, a província mais a sul de Boulgou, para incorporar abordagens de Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC) no design de modo a combater a discriminação. Aumentar a sensibilização, identificação porta-a-porta, consultas médicas, reabilitação e formação de professores precedeu a orientação e inscrição das crianças com deficiência em 45 escolas.

Após estes primeiros passos bem sucedidos, o governo já fez um plano concreto para ampliar esta experiência. O plano nacional de educação 2012-2022 (Programme de Développement de Stratégique de l’Éducation Base), visa enfrentar os desafios da educação inclusiva. As normas de qualidade para construções escolares foram revistas de forma a promover a acessibilidade para todos. Os currículos de formação de professores incluem agora os fundamentos e princípios da educação inclusiva. Em breve o Ministério de Educação Nacional terá um departamento especial para a promoção da educação inclusiva.

Fonte: informações fornecidas pela Handicap International, Light for the World e Coligação Nacional EPT do Burkina Faso (CN-EPT/BF)

Imagem 3.

A abordagem 'Via Dupla' para garantir que as crianças com deficiência possam ter uma educação de qualidade



Os programas de reabilitação baseados na comunidade (RBC) têm um papel específico a desempenhar para questionar as atitudes negativas nas comunidades. Os projetos de Reabilitação de Base Comunitária envolvem toda a comunidade no processo de reabilitação, incluindo as pessoas com deficiência, as suas famílias, as comunidades, as organizações locais e os serviços sociais, de saúde e de educação. A ideia da RBC é apoiar as comunidades para que estas possam assumir a responsabilidade de garantir a todos os seus membros, incluindo aqueles com deficiência, igualdade de acesso aos recursos disponíveis localmente e participação plena na vida económica, social e política da comunidade.

Um estudo recente do Forum Africano para a Política da Criança (ACPF) constatou que o aumento do acesso à educação das crianças com deficiência na Etiópia, foi o resultado da sua ligação com os serviços da RCB. Além disso, as comunidades com serviços RCB e organizações de pessoas com deficiência ativos tendem a ter atitudes muito mais positivas para com as crianças com deficiência e as suas famílias.⁸⁸ Um projeto de três anos numa comunidade carente próximo de Allahabad, na Índia, resultou em que, pela primeira vez, crianças com deficiência frequentaram a escola, mais pessoas com deficiência participaram em fóruns da comunidade, e mais pessoas levaram os seus filhos com deficiência a ser vacinados e reabilitados.⁸⁹

Estratégia 7

Criar um ambiente propício para apoiar a educação inclusiva, nomeadamente através de políticas e estratégias intersectoriais que reduzam a exclusão

É preciso desenvolver sistemas de educação inclusiva para atender às necessidades globais das crianças com deficiência, e tal tem que ser conjugado com outras intervenções específicas que procuram abordar a discriminação social e cultural mais ampla com que se defrontam as crianças deficientes, bem como lidar com barreiras económicas ou sociais específicas que existem para as crianças que vivem com deficiência.⁹⁰ Às vezes iniciativas autónomas em educação podem não ser suficientes, mas em conjunto com outras intervenções podem reforçar-se mutuamente.

O sucesso da implementação da educação inclusiva requer uma abordagem de “via dupla”, que se concentra tanto em mudar o sistema de ensino como em apoiar os alunos, que são vulneráveis à exclusão.⁹¹ Aplicar esta abordagem significaria, em primeiro lugar, que a escola está adaptada para ser adequada para todas as crianças. Em segundo lugar, são implementadas intervenções direcionadas, que atendem às necessidades específicas das pessoas com deficiência para que elas sejam capazes de participar de uma forma mais eficaz. Por sua vez isto requer o envolvimento de outros sectores, bem como das comunidades e famílias. Por exemplo, uma criança com deficiência pode necessitar uma intervenção de saúde ou de reabilitação para ser capaz de aceder ou participar na educação de forma mais independente. Programas de nutrição e saúde escolar são particularmente importantes para apoiar a mudança para os sistemas de educação inclusiva. Muitas vezes é um aspecto que pode ser crucial para garantir que os sistemas de educação inclusiva funcionem corretamente. Por exemplo, só após uma avaliação médica adequada é que uma criança com deficiência visual pode receber o dispositivo de

apoio adequado. Só então, a criança pode receber os óculos corretos, uma lupa para pouca visão, ou um telescópio de mão.⁹²

Devido aos altos custos tantas vezes associados aos cuidados com uma criança com deficiência – ou seja, os custos de deslocação para a escola ou despesas médicas – e a ligação entre pobreza e deficiência, os regimes de proteção social direcionados podem desempenhar um papel vital no apoio à educação inclusiva bem como em proteger as famílias contra os choques económicos.⁹³

Finalmente, os cuidados e educação na primeira infância são particularmente importantes para as crianças com deficiência, uma vez que apoiam o direito a uma educação de qualidade ao preparar as crianças para aproveitar ao máximo as suas oportunidades educacionais quando entram na escola. Os primeiros cinco anos de vida de uma criança são o período mais crítico do crescimento e aprendizagem. Na verdade, 85% do cérebro de uma criança desenvolve-se até aos cinco anos, antes mesmo que a criança entre na escola.⁹⁴

Os primeiros anos da infância definem a base para a vida. Garantir que as necessidades de saúde, nutrição, estímulo e apoio das crianças com deficiência sejam satisfeitas, e que elas aprendam a interagir com as outras crianças e seus meios, pode ser um elemento que faça mudar a situação e as ajude a integrar-se nas escolas regulares. Quando as crianças com deficiência e aqueles que delas cuidam recebem um bom atendimento, uma dieta nutritiva e oportunidades de aprendizagem durante os primeiros anos de vida da criança, elas têm mais possibilidades de crescer saudáveis, de ter bons resultados escolares, e alcançar o seu potencial. Os cuidados e educação na primeira infância (ECCE) podem ajudar as crianças a sobreviver, crescer, aprender e fazer uma boa transição para a escola primária.⁹⁵ Claramente, enfrentando as crianças com deficiência tantas desvantagens no acesso ao ensino regular, esta pode ser uma pedra angular para superar essa dificuldade.

ESTUDO DE CASO DE UM PAÍS 7.

Organizar a educação em situações de conflito: os Territórios Palestinos Ocupados

Tal como acontece com outros países, é muito menos provável que as crianças com deficiência na Palestina frequentem a escola – e esta situação é agravada com o conflito atual.

O inquérito sobre a deficiência realizado pelo Gabinete Central de Estatísticas da Palestina (PCB) e pelo Ministério dos Assuntos Sociais em 2011 revelou que a prevalência de incapacidade nos Territórios Palestinos Ocupados atinge 7%. Não é surpresa que a causa mais comum de deficiência na Palestina esteja relacionada com o conflito armado. A ocupação israelita aumentou a vulnerabilidade das crianças à violência, abuso, negligência e exploração. O conflito palestino-israelita em curso causou a perda de centenas de vidas, originando níveis de deficiência que aumentam rapidamente. Estima-se que no período de 2005 a 2008, tenham sido feridas 1.461 crianças. O Gabinete Central de Estatística da Palestina (PCB) indica no seu inquérito sobre deficiência⁹⁶ que mais de um terço dos palestinos com deficiência não receberam qualquer tipo de educação, e que 60% das crianças com deficiência não estão matriculadas na escola.⁹⁷ Os resultados do inquérito também mostram que um terço das pessoas que estavam matriculadas abandonaram a escola, e que 22% dos abandonos foram atribuídas à incapacidade do indivíduo. Além disso, o relatório mostra que 53,3% das pessoas com deficiência na Palestina são analfabetas.⁹⁸

Tradicionalmente, os serviços educativos para alunos com deficiência foram fornecidos pelas escolas especiais. Mais recentemente, foram

feitas algumas tentativas para a educação inclusiva. O conceito de educação inclusiva foi integrado pela primeira vez na educação palestina em 1997, onde as políticas e planos públicos relevantes foram desenvolvidas à luz do CDPD, outras convenções internacionais e orientações. Desde então, o Ministério da Educação e Ensino Superior (MOEHE) tem trabalhado em estreita colaboração com uma série de atores para promover e institucionalizar a educação inclusiva em todo o país. O Ministério da Educação tem trabalhado com a UNESCO desde 2007 no desenvolvimento de programas e sistemas formais de qualificação dos professores e no desenvolvimento de programas educativos inclusivos e dirigidos às crianças. No projeto piloto, mais de 1000 professores receberam formação em conceitos de educação inclusiva.

No entanto, os planos estratégicos que foram desenvolvidos ainda não refletem a escala ou a ambição necessária para que as políticas e procedimentos práticos sejam integradas em todas as escolas. Há também o desafio devido à falta de clareza das leis e regulamentos. A CDPD não foi assinada nem ratificada pelo governo palestino devido ao estado político do país. O facto de a Palestina ter recentemente obtido o estatuto de Estado observador na ONU também fará com que seja possível que o país ratifique os vários documentos e convenções relacionados com os direitos humanos, incluindo o CDPD.

Fonte: esta informação foi compilada pela Coligação Palestina pela Educação, com contributos adicionais da Bethlehem Arab Society for Rehabilitation e da EFA VI, coordenadora nacional do Ministério da Educação e do Ensino Superior da Palestina, apoiada pela CBM.

PALESTINA

Cuidados e Educação pré-escolar

Com 11 meses foi diagnosticado a Reda, um menino de 6 anos da aldeia Obeidieh, perto de Belém, na Palestina, um grande quisto aracnóide temporoparietal do hemisfério esquerdo. O quisto foi removido aos 12 meses, mas ele ficou com uma visão muito limitada e tinha problemas em mover-se, sentar-se e ficou com as funções manuais reduzidas.

Desde então Reda recebe apoio de reabilitação. Reda agora é capaz de ver grandes objetos, seguir movimentos e reconhecer pessoas e imagens. Reda começou a frequentar uma escola pré-primária inclusiva, depois de terem sido feitas modificações no jardim de infância local para apoiar o seu envolvimento. O jardim de infância foi equipado com materiais didáticos e brinquedos adequados e apropriados para a idade. O diretor da escola pré-primária, professores e outros funcionários, bem como os alunos e as suas famílias, estavam preparados para receber Reda, e os professores aprenderam técnicas de ensino relevantes que lhes permitiram satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de crianças pequenas com deficiência visual. Também foram feitas adaptações ao currículo pré-escolar e aos métodos de ensino.

Reda agora é capaz de andar e usar a sua visão funcional de uma forma adequada, que o ajuda a beneficiar da sua visão residual. Reda era muito sociável e foi bem aceite e querido pelos seus

colegas e professores do jardim de infância e foi capaz de adquirir as competências básicas. Agora ele está ansioso para seguir os seus pares quando forem para a escola primária.

Esta iniciativa de educação inclusiva bem sucedida, ao nível pré-escolar, foi lançada pela BASR em parceria com a CBM após a aprovação do Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI) da campanha EFA-VI na Palestina em 2011.



Conclusões e recomendações

Sistemas educativos inclusivos baseados numa análise centrada em direitos, que fazem parte de uma estratégia mais ampla para capacitar alunos, celebrar a diversidade, reduzir a exclusão, e combater a discriminação, já não devem ser vistos como uma questão de política marginal, mas como central para a obtenção de educação de alta qualidade para todos os alunos, e para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas.

O mundo tem de agir agora para acabar com a importante marginalização das crianças com deficiência da educação, e diminuir o abismo cada vez maior entre a minoria de crianças que não recebem qualquer tipo de educação, e a maioria que recebe algum tipo de educação básica. Temos que assegurar que nenhuma criança seja deixada para trás. Também temos que enfrentar com urgência o deficit de qualidade que implica que milhões de crianças terminem a escola mal sabendo ler e escrever. Finalmente, temos que garantir que a falta de educação adequada não seja o catalisador para uma vida de exclusão, pobreza e injustiça para os milhões de crianças que vivem com uma deficiência. A maré está certamente a começar a mudar. Começa a ser dada mais atenção às questões da deficiência e da exclusão no discurso do desenvolvimento, e a educação inclusiva está a ser melhor entendida como uma opção política credível – mas é preciso que se avance mais depressa e com maior urgência para a ação.

De acordo com as sete áreas estratégicas descritas neste relatório, a Campanha Global pela Educação apela aos governos em países de baixo e médio rendimento, apoiados por doadores e pela comunidade internacional, a tomarem medidas em várias áreas políticas prioritárias.

Os governos nacionais devem:

Estratégia 1

Criar quadros legislativos adequados e estabelecer planos nacionais ambiciosos para a inclusão.

- Todos os governos devem ratificar e implementar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adaptando legislação nacional para cumprir esses compromissos.
- Abolir as barreiras legais ou constitucionais para as pessoas com deficiência serem incluídas nos sistemas de ensino regular, e garantir que quaisquer políticas contraditórias, que possam frustrar a implementação da educação inclusiva, sejam eliminadas.
- Desenvolver planos de educação inclusiva com prazos ambiciosos, mas realistas, delineando as atividades específicas que devem ser realizadas de modo a garantir a educação inclusiva, dentro de planos globais do sector da educação.
- Pôr em linha com a educação inclusiva todas as políticas e procedimentos de ensino (ou seja, gestão escolar, EMIS, saúde escolar, etc.).
- Produzir quadros legais e de orientação ao nível de distrito ou de escola sobre como tornar a educação acessível e bem adaptada, incluindo ajustes de infraestruturas, materiais didáticos e curricula.
- Envolver as crianças e adultos com deficiência, pais e Organizações de Pessoas com Deficiência, bem como outros grupos marginalizados, no desenvolvimento e acompanhamento de planos de educação.
- Facilitar – inclusivamente através de prestação de financiamento – o envolvimento de grupos que representam as crianças com deficiência, e os seus pais, em reuniões de avaliação do sector da educação e em Grupos Locais de Educação.
- Desenvolver estratégias que aumentem a participação comunitária e familiar em comités de gestão das escolas e escritórios distritais de educação, inclusivamente incentivando contributos para as prioridades do orçamento e o acompanhamento das despesas.

Estratégia 2

Fornecer a competência, recursos e liderança para implementar planos nacionais ambiciosos sobre a inclusão.

- Verificar se há suficiente financiamento disponível para fornecer a cada criança uma educação de qualidade. Tal poderá implicar uma alocação de um mínimo de 20% dos orçamentos nacionais para a educação, e garantir que pelo menos 50% destes são dedicados à educação básica, com foco na melhoria da educação para grupos marginalizados.
- Assegurar um plano de implementação da educação inclusiva com prazos e custos definidos, com recursos suficientes e especificamente afectados.
- Introduzir medidas específicas para reduzir a exclusão com base na deficiência, através do desenvolvimento de abordagens de financiamento que se destinem a crianças com deficiência e visem compensar a desvantagem.
- Garantir que o investimento é suficiente, eficiente e bem orientado através de um planeamento participativo, orçamentação e monitorização.
- Assegurar que o Ministério da Educação tem a responsabilidade primária da educação de crianças deficientes, pela coordenação dos recursos noutros departamentos (i.e. saúde), e garantir que os níveis de responsabilidades são claramente delineados por todo o sistema de ensino, apoiado por lideranças políticas de alto nível (ou seja, o Ministro da Educação).
- Pôr em prática medidas de responsabilização – tais como indicadores de educação inclusiva – enquanto critérios de desempenho em todos os departamentos no plano nacional, distrital e da escola.
- Investir na melhoria do conhecimento e da capacidade das instituições governamentais, locais e nacionais, a fim de que possam assegurar a educação inclusiva (desde as autoridades de educação locais responsáveis pelo planeamento da educação, até aos decisores políticos do Ministério da Educação).

Estratégia 3

Melhorar os dados e construir responsabilidade para a ação

- Garantir que os dados são desagregados por tipo de deficiência e por gênero e que determinam tanto a matrícula como a retenção na escola (incluindo em diferentes escolas, tais como segregadas ou convencionais).
- Garantir uma eficaz recolha e análise de dados para melhorar o planeamento e a monitorização.

Estratégia 4

Tornar as escolas e salas de aula acessíveis e relevantes para todos

- Desenvolver e aplicar regulamentos para a construção de escolas acessíveis.
- Fornecer materiais acessíveis, oferecer às pessoas os recursos e tecnologia de apoio, como Braille ou intérpretes de linguagem gestual e apoiar ativamente o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) universalmente acessíveis .
- Garantir que os currículos se possam adaptar à diversidade de necessidades e capacidades que existem nas salas de aula inclusivas.
- Desenvolver orientações nacionais para apoiar a educação inclusiva, tais como, a adaptação do currículo, ou procedimentos para triagem, identificação e atendimento das necessidades de apoio dos alunos com deficiência, ou ajustes apropriados nos exames.

Estratégia 5

Assegurar que haja professores adequadamente formados para todos

- Reduzir os rácios professor-aluno, para que os professores se possam concentrar nas necessidades individuais dos alunos.
- Garantir formação antes da entrada em serviço e formação contínua adequada em educação inclusiva.
- Garantir de esteja disponível o material de apoio adequado bem como as competências específicas em questões relacionadas com a deficiência (ou seja, informática, letras grandes / material didático em Braille, linguagem gestual e comunicação aumentativa e alternativa).

- Garantir que os professores de escolas de ensino 'especial' e com competências especializadas se tornam recursos para ajudar as escolas regulares.
- Promover a formação e recrutamento de professores com deficiência.

Estratégia 6

Desafiar as atitudes que reforçam e sustentam a discriminação

- Combater as atitudes que mantêm as crianças fora das escolas, lançando um programa de sensibilização para pais de crianças com deficiência e para as próprias crianças, sobre os seus direitos.
- Construir programas mais latos de consciencialização que tratem das questões discriminatórias nas comunidades, escolas e no serviço público.
- Apoiar as abordagens da Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC), que podem ajudar a reduzir o estigma.

Estratégia 7

Criar um ambiente político favorável à educação inclusiva, através de intervenções transversais

- As crianças com deficiência precisam de recursos e apoio adicionais (ou seja, regimes de proteção social ou de apoio ao transporte) para as manter na escola; deve ser atribuído financiamento para estes fins.
- Investir em programas de cuidados e educação na primeira infância e que incluam crianças com deficiência.
- Promover programas de saúde escolar como uma intervenção para aumentar a promoção da saúde e a sua proteção .
- Incentivar os programas de reabilitação baseados na comunidade para apoiar a educação inclusiva.

Estas estratégias devem ser apoiadas por doadores bilaterais e pela comunidade internacional através da cooperação para o desenvolvimento.

Os doadores bilaterais devem:

- Cumprir o compromisso de longa data de afectar 0,7% do RNB à ajuda e destinar ao ensino básico pelo menos 10% dos orçamentos afectados à ajuda, com um foco especial no apoio aos planos nacionais dos países de rendimento mais baixo.
- Garantir que a ajuda para apoiar a educação inclusiva, ou metas para reduzir a exclusão das crianças com deficiência, seja compatível com as necessidades e lacunas para o cumprimento das metas dos ODM e EPT.
- Garantir que a ajuda apoie a intensificação dos planos nacionais e não contribua para os esforços fragmentados e de pequena escala para a educação inclusiva. Alinhar com os princípios acordados internacionalmente sobre a eficácia da ajuda.
- Garantir que a ajuda ao desenvolvimento de programas de educação, planos e políticas inclua o apoio à educação inclusiva, e que os funcionários das agências doadoras tenham a capacidade e entendimento necessários para pôr em prática estes aspectos.
- Fortalecer e apoiar a capacidade dos governos parceiros de abordar a inclusão através de planeamento, implementação, monitorização e avaliação.
- Garantir que todos os programas de educação apoiem os alunos com deficiência, com especial atenção para aqueles que são mais marginalizados ou enfrentam várias desvantagens, tais como raparigas ou crianças com níveis mais elevados de deficiência física, ou deficiência de aprendizagem.
- Apoiar os governos parceiros para garantir uma adequada coordenação entre ministérios e entre o governo, a sociedade civil e outros parceiros de desenvolvimento, através de processos como a GLE e outros fóruns nacionais de planeamento de políticas.

A comunidade internacional deve:

- Construir metas globais claras e mensuráveis para a educação inclusiva e deficiência na agenda pós-2015, garantindo que a educação inclusiva seja explicitamente mencionado na agenda pós-2015.
- Priorizar o desenvolvimento de uma recolha de dados fiáveis sobre educação e deficiência (incluindo de acordo com o tipo de deficiência e as necessidades de apoio) para melhorar o rastreamento e monitorização do progresso dos objetivos pós-2015.
- A Parceria Global para a Educação (PGE) deve ser campeã na educação inclusiva para crianças com deficiência. Isto inclui assegurar que as equipas de apoio aos países tenham conhecimentos suficientes; elaboração de orientações que possam ajudar a melhorar a inclusão, incluindo orientações para apoiar uma melhor recolha de dados; integração das perspectivas de educação inclusiva nos processos de avaliação.
- A PGE deve trabalhar no sentido de assegurar que os Grupos Locais de Educação (PGE) tenham verdadeiramente espaço para organizações que representem as pessoas com deficiência e RDP.

- 1 Organização Mundial de Saúde e Banco Mundial 2011, Relatório Mundial sobre a Deficiência Disponível aqui http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- 2 Citado em "The State of the World's Children" (A situação das Crianças no Mundo) de 2013: fonte original: WHO "The Global Burden of Disease: 2004 update." Genebra, Organização Mundial de Saúde. É evidente que está, portanto, ultrapassado, mas ainda é considerado um dos números mais robustos. Outras estimativas variam um pouco em relação a isto, em 2006, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estimou que o número de crianças com deficiência (com menos de 18 anos) era de 150 milhões. "The State of the World's Children" (A situação das Crianças no Mundo) 2006 : excluídas e invisíveis. New York, United Nations Children's Fund, 2005. Disponível aqui http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf Uma revisão da literatura em países de baixo e médio rendimento informa que a prevalência de deficiência infantil é de 0,4% a 12,7%, dependendo da ferramenta de estudo e avaliação: Maulik PK, Darmstadt GL. "Childhood disability in low- and middle-income countries: overview of screening, prevention, services, legislation, and epidemiology" (Deficiência na infância em países de baixo e médio rendimento: uma panorâmica de rastreamento, prevenção, serviços, legislação e epidemiologia). *Pediatrics*, 2007, 120:Suppl 1S1-S55. doi:10.1542/peds.2007-0043 PMID:17603094
- 3 Organização Mundial de Saúde / UNICEF 2008. "World Report on Child Injury Prevention" (Relatório Mundial sobre Prevenção de Lesões em Crianças), Genebra, Suíça, citado em UNESCO, 2010. "Reaching the Marginalized" (Chegando aos marginalizados). "EFA Global Monitoring Report" (Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>
- 4 Nações Unidas, "Report of the Secretary-General on the 'Status of the Convention on the Rights of the Child'" (Relatório do Secretário-Geral sobre 'O status da Convenção dos Direitos da Criança'), A/66/230, United Nations, New York, 3 August 2011, p. 8. Citado em "The State of the World's Children" (A situação das Crianças no Mundo) 2013.
- 5 Ver, discussões e estatísticas sobre este tema na OMS / Banco Mundial 2011 "World Disability Report 2011" ("Relatório Mundial da Deficiência 2011"): o GMR EFA Relatório de Monitorização Global de 2010 e "A situação das Crianças no Mundo" 2013 da UNICEF (ver abaixo referências completas a esses relatórios). Veja também: Bines, H., Lei, P., 2011. "Disability and education: the longest road to inclusion" (Deficiência e educação: a mais longa estrada para a inclusão). *International Journal of Educational Development* 31 (5), 419-424; Filmer D. "Disability, poverty and schooling in developing countries: results from 14 household surveys" (Deficiência, pobreza e educação nos países em desenvolvimento: resultados de 14 inquéritos ao domicílio). *The World Bank Economic Review*, 2008, 22:141-163; Croft, A., "Promoting access to education for disabled children in low-income countries: Do we need to know how many disabled children are there?" (Promovendo o acesso à educação para crianças com deficiência em países de baixo rendimento: Será que precisamos de saber quantas crianças com deficiência existem?) *Int. J. Educ. Dev.* (2012), <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.005>
- 6 A Pesquisa Mundial de Saúde, uma pesquisa mundial feita presencialmente em domicílios em 2002-2004, é a maior pesquisa de saúde multinacional e de deficiência alguma vez realizada, utilizando um único conjunto de perguntas e métodos consistentes para recolher dados de saúde comparáveis entre países. "World Health Survey" (Pesquisa Mundial de Saúde). Genebra, Organização Mundial de Saúde, 2002-2004 <http://www.who.int/healthinfo/survey/en>
- 7 Filmer, Deon, "Disability, Poverty, and Schooling in Developed Countries: Results from 14 household surveys" (Deficiência, pobreza e escolaridade em Países em Desenvolvimento: resultados de 14 inquéritos em domicílios), do *World Bank Economic Review*, vol. 22, n.1. Os dados mostraram que havia uma diferença de 50% em pelo menos 3 dos 14 países no primário e secundário. Vejam-se também os números citados abaixo para obter mais dados sobre esta diferença (notas 10-13). Estudos nacionais coligidos – ou seja, na UNESCO, 2010. "Reaching the Marginalized" (Alcançar os marginalizados). EFA Global monitoring Report. "UNESCO World Report on Disability, 2011" (Relatório Mundial da UNESCO sobre a Deficiência de 2011) e "UNICEFs the State of the World's Children 2013" (O Estado das Crianças do Mundo UNICEF 2013) – todos citam estudos semelhantes, com este nível.
- 8 Loeb, ME, e Arne H. Eide, eds, "Living Conditions among People with Activity Limitations in Malawi: A national representative study" (Condições de Vida das pessoas com limitações de atividade no Malawi: um estudo nacional representativo). SINTEF Health Research, Oslo, 26 August 2004. www.safod.com/LCMalawi.pdf. Tanzânia – veja abaixo as estatísticas do governo, citadas em: "UNICEFs State of the World's Children 2013" (A situação das Crianças no Mundo UNICEF 2013), o EFA Global monitoring Report 2010 e UN MDG report 2010.
- 9 Kobiané, J.-F. e Bougma, M. 2009. Burkina Faso. RGP 2006. "Rapport d'Analyse du Tema IV Instruction, Alphabétisation et Scolarisation" [Relatório Analítico do Tema IV: Ensino, Alfabetização e Escolarização]. Ouagadougou, Institut National de la Statistique et de la Démographie. Também citado no "UN MDG report 2010" e no "EFA Global monitoring Report 2010".
- 10 Filmer, Deon, "Disability, Poverty, and Schooling in Developed Countries: Results from 14 household surveys" (Deficiência, pobreza e escolaridade em Países em Desenvolvimento: resultados de 14 inquéritos em domicílios), do *World Bank Economic Review*, vol. 22, n. 1, 2008, pp141-163,
- 11 Ibid
- 12 World Health Organization e The World Bank 2011, "The World Report on Disability" (Relatório Mundial sobre a Deficiência) Disponível aqui: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf; UNESCO, 2010. "Reaching the Marginalized" (Alcançar os marginalizados). EFA Global monitoring Report. UNESCO
- 13 Government of the United Republic of Tanzania, "2008 Tanzania Disability Survey" (Pesquisa sobre a Deficiência na Tanzânia, 2008). National Bureau of Statistics, Dar es Salaam, United Republic of Tanzania, 2009, p. 19. <nb>gs.tz / tnada / ind ex.php/ddibrowser/5/download/24. Citado em "UNICEFs the State of the World's Children 2013: Children with disabilities" (A situação das Crianças no Mundo UNICEF 2013: Crianças com Deficiência).
- 14 Extraído do site de "Global Partnership for Education" (GPE) (Parceria Global para a Educação), em acesso realizado em 04 de novembro de 2013, <http://www.globalpartnership.org/our-work/areas-of-focus/children-with-disabilities/> [2]
- 15 Fonte: Ministério da Educação do Nepal, a partir de dados quantitativos sobre educação publicados em 2011. Ministério da Educação, Kathmandu, Nepal, citado em Leonard Cheshire, 2012: "Inclusive Education: an introduction" (Educação Inclusiva: Uma Introdução), disponível aqui: <http://www.lcint.org/download.php?id=1031>
- 16 Secretariat of the Africa Decade of Disability, "2012 Study on Education for Children with Disabilities in Southern Africa November 2012" (Estudo sobre Educação para Crianças com Deficiência na África Austral em novembro de 2012), fonte original, SINTEF, 2004.
- 17 Baseado em dados extraídos do "Ghanaian 2010 Population and Housing Census" pelo Governo do Gana (População e Censo de Habitação de 2010), fornecidos pelo International Council for Education of People with Visual Impairment (ICEVI) (Conselho Internacional para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual (CIEPDV))
- 18 "UNICEFs the State of the World's Children 2013: Children with disabilities" (UNICEF 2013: A situação das Crianças no Mundo 2013: Crianças com Deficiência)
- 19 Para uma discussão detalhada e atualizada de síntese das questões, consulte "UNICEFs the State of the World's Children 2013" (UNICEF 2013: A situação das Crianças no Mundo), que se inicia com um desafio relativo à debilidade dos dados nacionais e globais atuais sobre as crianças que vivem com deficiência. Disponível aqui: <http://www.unicef.org/sowc2013/report.html>
- 20 UNESCO, "EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the marginalized", (Relatório de Monitorização Global da EFA de 2010: Alcançar os marginalizados), a UNESCO e a Oxford University Press, Paris e Oxford, Reino Unido, 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>
- 21 The World Bank, 2005, "Disability and Development and the World Bank: A Briefing Summary on February 2" (A Deficiência e o Desenvolvimento e o Banco Mundial: Um sumário resumido em 2 de fevereiro de 2005), Washington. Disponível aqui: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,,contentMDK:20192533--menuPK:282704--pagePK:148956--piPK:216618--theSitePK:282699,00.html>
- 22 Citação de Croft, A., "Promoting access to education for disabled children in low-income countries: Do we need to know how many disabled children there are?" Promovendo o acesso à educação para crianças com deficiência em países de baixo rendimento: Será que precisamos de saber quantas crianças com deficiência existem? *Int. J. Educ. Dev.* (2012), <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.005> Baseado em dados (antigos) da "UNICEF: State of the World's Children 2010" (Estado das Crianças no Mundo de 2010), com base em Pesquisas por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (PAIM) realizadas pela UNICEF, que registaram grandes variações. No "State of the World's Children 2013" (A situação das crianças no mundo 2013), observou-se que a UNICEF está a trabalhar em parceria com o Grupo de Washington sobre Estatísticas da Deficiência, institutos nacionais de estatística e agências de recolha de dados, académicos, profissionais, organizações de pessoas com deficiência e outras partes interessadas para atualizar os PAIM e outras metodologias de forma a obter uma monitorização e um sistema de informação mais fiável e globalmente relevante sobre a deficiência das crianças.
- 23 Da Organização Mundial de Saúde e do Banco Mundial de 2011, o Relatório Mundial sobre a Deficiência Disponível aqui: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- 24 The World Bank, 2005, "Disability and Development and the World Bank: A Briefing Summary on February 2, 2005" (A Deficiência e o Desenvolvimento e o Banco Mundial: Um sumário resumido em 2 de fevereiro de 2005), Washington. Disponível aqui: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- 25 UNICEF 2013, "State of the World's Children 2013" (A situação das Crianças no Mundo 2013). Disponível aqui: <http://www.unicef.org/sowc2013/report.html>
- 26 Junho 2013 "UNESCO policy paper 09: 'Schooling for millions of children jeopardised by reductions in aid' (UNESCO: documento de política 09: "A escolaridade para milhões de crianças fica comprometida pela redução da ajuda"). Disponível aqui: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221129E.pdf>
- 27 UNESCO, 2010. "Reaching the Marginalized" (Alcançar os marginalizados). EFA Global Monitoring Report. UNESCO
- 28 ONU, 2010. "MDG report", disponível aqui <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG%20Report%202010%20en%20r15%20baixo20res%2020100615%20.pdf>
- 29 UNESCO, 2010. "Reaching the Marginalized" (Alcançar os marginalizados). EFA Global Monitoring Report. UNESCO
- 30 India National Sample Survey Organization (2003) (Índia, Organização Pesquisa Nacional por Amostra (2003))
- 31 UNICEF acesso realizado em novembro 2013 http://www.unicef.org/crc/index_30229.html
- 32 GCE, 2013 "Why Invest in Education: Education as a Human Right Brief" (Porquê investir em Educação: Resumo da Educação como um Direito Humano) (publicação em breve)
- 33 UNESCO, 2010. "Reaching the Marginalized" (Alcançar os marginalizados). EFA Global Monitoring Report. UNESCO
- 34 Extraído de "Inclusive Education" (Educação inclusiva), de Handicap International, 2012, Policy Brief n.º 8, http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrdocs/PP08IE.pdf. Esta é, por sua vez, baseada em "Deficiência, Pobreza e Desenvolvimento" do DFID (Department for International Development) (2000). London: DFID. bibliographie-handicap/4PolitiqueHandicap / hand_pauvrete / DFID_disability.pdf <http://www.handicap-international.fr/>
- 35 Ver o "World Report on Disability 2011" (Relatório Mundial sobre a Deficiência 2011), p.10, ou ler o relatório do Secretário-Geral intitulado "Keeping the promise: realizing the Millennium Development Goals for persons with disabilities towards 2015 and beyond" ("Mantendo a promessa: a realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio para pessoas com deficiência em relação 2015 e em diante"); ver também da Organização Mundial de Saúde e do Banco Mundial, "World Report on Disability (Geneva, 2011)" (Relatório Mundial sobre a Deficiência (Genebra, 2011)).
- 36 Citado na "UN Conference of States Parties to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Sixth session, New York, 17-19 July 2013" (Conferência das Nações Unidas dos Estados Partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Sexta sessão. New York, 17-19 Julho de 2013). Documento de referência preparado pelo Secretariado. "Economic empowerment through inclusive social protection and poverty reduction strategies" (Capacitação económica através da proteção social inclusiva e estratégias de redução da pobreza). Compilado com base em contribuições da Organização Internacional do Trabalho e outras fontes. Disponível aqui http://www.un.org/disabilities/documents/COP/crpd_csp_2013_2.doc
- 37 Filmer, Deon, "Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 household surveys" (Deficiência, pobreza e escolaridade em Países em Desenvolvimento: resultados de 14 inquéritos em domicílios), do *World Bank Economic Review*, vol. 22, n. 1, 2008, pp141-163,
- 38 Ann Elwan, "Poverty and Disability: a background paper for the World Development Report" (Pobreza e Deficiência, um documento de base para o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial), do Banco Mundial, em outubro de 1999.

- 39 Conferência das Nações Unidas dos Estados Partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Sexta sessão. New York, 17-19 Julho de 2013. Documento de referência preparado pelo Secretariado. "Economic empowerment through inclusive social protection and poverty reduction strategies" (Capacitação económica através da proteção social inclusiva e estratégias de redução da pobreza). Disponível aqui http://www.un.org/disabilities/documents/COP/crpd_csp_2013_2.doc
- 40 Extraído de "World Disability Report: A Project appraisal document on a proposed credit to the People's Republic of Bangladesh for a disability and children-at-risk project." (Relatório Mundial sobre Deficiência: Um projeto de documento de avaliação de uma proposta de crédito para a República Popular do Bangladesh para um projeto de deficiência e crianças em risco). Washington, World Bank, 20 08 <http://tinyurl.com/yhuqa6u>
- 41 Sebastian Buckup, "The Price of Exclusion: The Economic Consequences of Excluding People with Disabilities from the World of Work, Employment Working Paper No. 43" (O preço da Exclusão: as consequências económicas da exclusão de pessoas com deficiência do Mundo do Trabalho, Emprego Documento de trabalho No. 43) (Genebra, OIT, 2009).
- 42 Bicego e Ahmad, 1996, citado em Campanha Global pela Educação (GCE) e RESULTS Educational Fund (2011) Make It Right: pondo fim à crise na educação de raparigas.
- 43 Save the Children, 2005 citado na Campanha Global pela Educação (GCE) e RESULTS Educational Fund (2011) Make It Right: pôr fim à crise na educação de raparigas.
- 44 Direito ao Projeto de Educação. Definido o direito à educação. <http://www.right-to-education.org/node/233>
- 45 Para mais informações, leia aqui http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=39142&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- 46 Stubbs de 2008, a educação inclusiva onde há poucos recursos, disponíveis, leia aqui: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- 47 http://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/publications/IDA%20Disability%20Rights%20Bulletin_%20July%202013.pdf
- 48 Extraído de "Policy Brief no 8, "Inclusive Education" da Handicap International, 2012, (Educação Inclusiva)
- 49 Stubbs de 2008, a educação inclusiva onde há poucos recursos, disponível aqui: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- 50 UNICEF 2013: "The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities" (A situação das Crianças no Mundo 2013: Crianças com Deficiência)
- 51 UNESCO 2005 "Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all" (Orientações para a Inclusão 2005: garantir o acesso à educação para todos), disponível aqui: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- 52 UNESCO 2005 "Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all" (Orientações para a Inclusão 2005: garantir o acesso à educação para todos), disponível aqui: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- 53 Extraído de "Policy Brief no 8, "Inclusive Education" da Handicap International, 2012, (Educação Inclusiva) http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrdocs/PP08IE.pdf
- 54 UNESCO 2005 "Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all" (Orientações para a Inclusão 2005: garantir o acesso à educação para todos): <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- 55 Brookings Institute, Centre for Universal Education, 'Africa Learning Barometer' (Centro de Educação Universal, "Barómetro de Aprendizagem África)
- 56 UNESCO (2012) "Global Education Digest 2012: Opportunities lost: the impact of grade repetition" (Oportunidades perdidas: o impacto da repetência) <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-en.pdf>
- 57 UNICEF, 2013, A Situação das Crianças no Mundo 2013: Crianças com Deficiência <http://www.unicef.org/sowc2013/>, OMS e Banco Mundial, Relatório Mundial sobre Deficiência 2011 http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf e publicações recentes da Handicap International, Sightsavers e Leonard Cheshire Disability
- 58 MoE (Ministério da Educação) (2010), "Education Sector Development Plan (ESDP) – IV (Plano de Desenvolvimento do Sector da Educação (PESD) – IV)
- 59 "Policy Brief no 8, "Inclusive Education", Handicap International, 2012, (Educação Inclusiva)
- 60 Bines, Hazel, "Education's Missing Millions: Including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans – Main report of study findings" (Milhões desaparecidos da Educação: Incluir crianças com deficiência na educação através de processos EPT FTI e planos sectoriais nacionais – Relatório principal das conclusões do estudo), World Vision UK, Milton Keynes, Reino Unido, em setembro de 2007, p. 3. Disponível aqui: <http://www.dccd.nl/wp-content/uploads/2012/06/Educations-Missing-Millions-Main-Report.pdf>
- 61 Estimativa de WHO/World Bank. Há muito desacordo sobre os dados do censo. Veja-se <http://openblogbd.wordpress.com/2012/07/16/bangladesh-disability-population-1-4/>
- 62 Baseado em relatório da USAID citando estatísticas do Ministério da Previdência a partir de 2005 – quase certamente estes dados estão desatualizados, embora o governo esteja atualmente a realizar um levantamento
- 63 UNESCO, 2010. "Reaching the Marginalized" (Alcançar os marginalizados). EFA Global Monitoring Report. UNESCO
- 64 Contributos do International Council for Education of People with Visual Impairment (ICEVI) (Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual (CIEPVD)) e estatísticas da ficha informativa da UNICEF, Dia da Criança Africana no Uganda, de 2012, no site acessido em novembro 2013, aqui: http://www.unicef.org/uganda/Fast_Facts_Uganda_Day_of_the_African_Child_.pdf
- 65 "Policy Brief no 8, "Inclusive Education" da Handicap International, 2012, (Educação Inclusiva) http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrdocs/PP08IE.pdf
- 66 Citado em: UK 2010 "DFID, deficiência e educação: colmatar o défice de aplicação" Resultados I Disponível aqui <http://results.org.uk/sites/default/files/DFID,%20disability%20e%20education%202010.pdf>
- 67 Steinfeld, E. (2005) "Education for All: The Cost of Accessibility", (Educação para Todos: O custo da Acessibilidade), http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_CostOfAccess_2.pdf
- 68 OCDE. 1994. "The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices" (Integração da Criança Deficiente no ensino oficial: Ambições, Paris: OCDE.
- 69 Citado em World Bank 2004, "Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children", (Educação inclusiva: uma estratégia EPT para todas as crianças). Baseado em conclusões comuns a uma série de estudos: fontes primárias incluem OCDE, 1994; OCDE, 1995; OCDE 1999; OCDE 2000; O'Toole & McConkey (1995) "Innovations in Developing Countries for People with Disabilities"; (Inovações em Países em Desenvolvimento para Pessoas com Deficiência); "EURDYCE", 2003 (Eurídice), de 2003.
- 70 Para a GCE inclui abordagens relativas a gastos públicos e fórmulas que reconhecem e direcionam a desvantagem e a marginalização, também é necessário levar em conta os gastos com a base mais ampla, com a alocação entre níveis, tendo em conta a amplitude da progressão através do sistema, e os investimentos em qualidade. Para mais informações, consulte a publicação da GCE "A Taxing Business: Financing Education for All" (Financiamento da Educação para Todos), 2013.
- 71 O Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais de 1966 (ICESCR) afirma que "a adotar medidas, individualmente e por meio de assistência e cooperação, especialmente económica e técnica internacional, até o máximo dos seus recursos disponíveis, com vista a assegurar o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto por todos os meios apropriados, incluindo em particular a adoção de medidas legislativas". Itálicos do autor.
- 72 Esta é uma referência internacional que a GCE considera com a referência de financiamento mínima que deve orientar as opções de financiamento dos governos.
- 73 Para mais informações sobre as tendências atuais dos doadores, veja-se GCE 2013: "Educação Aid Watch 2013" http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE_EDUCATION_AIDWATCH_2013.pdf
- 74 Citado em: "Results UK 2010 'DFID, disability and education: bridging the implementation gap' (deficiência e educação: colmatar o défice de aplicação) Disponível aqui: <http://results.org.uk/sites/default/files/DFID,%20disability%20and%20education%202010.pdf>
- 75 Ackerman et al. 2005 extraído de UNESCO, 2010. "Reaching the Marginalized" (Alcançar os marginalizados). EFA Global Monitoring Report. UNESCO
- 76 Ver as estatísticas da UNESCO publicadas para o Dia Mundial dos Professores 2013, no site acessido em novembro 2013
- 77 "Global Campaign for Education (2012); Every Child Needs a Teacher: Closing the Trained Teacher Gap". (Campanha Global pela Educação (2012); Cada criança precisa de um professor: Diminuir o défice de professor formados). http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/ECNAT%20Report_RGB.pdf
- 78 Contribuições da Internacional de Educação com base numa pesquisa de 2007 sobre professores
- 79 Relatório Mundial da Deficiência 2011, fontes originais citadas: Kvam MH, Braathen SH. "Violence and abuse against women with disabilities in Malawi" (Violência e abuso contra mulheres com deficiência no Malau). Oslo, SINTEF, Relatório Mundial da Deficiência de 2006.
- 80 UNESCO 2009. "Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline" (A caminho da educação inclusiva para crianças com deficiência: uma orientação). Bangkok: UNESCO Bangkok. Disponível aqui <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>
- 81 Ibid
- 82 Julho de 2013. "International Disability and Development Consortium Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities" (Consórcio Internacional para o Desenvolvimento e Deficiência Professores Para Todos: Ensino Inclusivo para Crianças com Deficiência), disponível aqui: http://iddconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc_paper-teachers_for_all-print_version.pdf
- 83 Ibid
- 84 "Save the Children 2011 "Out of the Shadows: Sexual Violence Against Children with Disabilities" ("Sair das sombras: Violência Sexual contra Crianças com Deficiência"). http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/out_of_the_shadows_5.pdf
- 85 Plan International Report, 2013. "Outside the Circle: A research initiative by Plan International into the rights of children with disabilities to education and protection in West Africa" (Fora do círculo: uma iniciativa de pesquisa realizada pelo Plan International sobre os direitos à educação e proteção das crianças com deficiência na África Ocidental)
- 86 Fonte Original: Lang e Murangira de 2009, extraído da UNESCO, 2010. "Reaching the Marginalized" (Alcançar os marginalizados). EFA Global Monitoring Report. UNESCO
- 87 Leonard Cheshire, 2012: "Inclusive Education: An Introduction" (Educação Inclusiva: Uma Introdução), disponível aqui: <http://www.lcint.org/download.php?id=1031>
- 88 ACPF. (2011). "The Lives of Children with Disabilities in Africa: A glimpse into the Hidden World". (As Vidas das Crianças com Deficiência em África: Um olhar sobre o mundo oculto). Retirado de: http://www.africanchildforum.org/site/index.php?option=com_docman&Itemid=196
- 89 Lee R. "The demographic transition: three centuries of fundamental change." (A transição demográfica: três séculos de mudança fundamental). The Journal of Economic Perspectives, 2003, 17:167-190. doi: 10.1257/089533003772034943. Citado em Organização Mundial de Saúde e Banco Mundial de 2011, "The World Report on Disability" (Relatório Mundial sobre a Deficiência). Disponível aqui: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- 90 UNICEF 2013: "The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities" (A situação das Crianças no Mundo 2013: Crianças com Deficiência)
- 91 Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, Departamento para o Desenvolvimento Internacional Desenvolvimento, Deficiência, Pobreza e Desenvolvimento (Londres, 2000).
- 92 Handicap International, 2012, Policy Brief n.º 8, "Educação Inclusiva" http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrdocs/PP08IE.pdf, com a participação do pessoal HI
- 93 UNESCO, 2010. "Reaching the Marginalized" (Alcançar os marginalizados). EFA Global Monitoring Report. UNESCO
- 94 "Global Campaign for Education, 2012: 'Rights from the Start: Early childhood care and education' (Campanha Global pela Educação, de 2012: "Direitos desde o início: Cuidados e Educação na primeira infância) http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/GAW_RFTS_FINAL_ENG.pdf
- 95 Ibid
- 96 PCB (2011) Disability Survey: Report of Major Findings (Pesquisa sobre Deficiência: Relatório dos Principais Resultados). http://www.pcb.gov.ps/Portals/_PCBS/Downloads/book1812.pdf
- 97 Ministério da Educação (2012). "My Right to Education: Unprivileged Groups. A paper presented in the Back to School Workshop in partnership between MoE & UNICEF" (O meu direito à Educação: Grupos não privilegiados. Um documento apresentado na oficina 'de regresso à escola' numa parceria entre o Ministério da Educação e a UNICEF.
- 98 PCB (2011) Disability Survey: Report of Major Findings (Pesquisa sobre Deficiência: Relatório dos Principais Resultados). http://www.pcb.gov.ps/Portals/_PCBS/Downloads/book1812.pdf

OS MESMOS DIREITOS

AS MESMAS OPORTUNIDADES

Educação Inclusiva para as Crianças com Deficiência

A GCE é uma coligação da sociedade civil que pede aos governos para pôr em prática o direito que todos temos de uma educação pública de qualidade e gratuita. Operando em 97 países com membros que incluem organizações de base, sindicatos de professores, grupos de defesa dos direitos da criança e ONG internacionais, a sua missão é certificar-se que os Estados agem agora de modo a pôr em prática o direito que todos temos de uma educação pública de qualidade e gratuita

25 Sturdee Avenue | Rosebank | Johannesburg 2132 | África do Sul