

Educação Série Texto de Reflexão

A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) encomendou dez Textos de Reflexão a investigadores e profissionais reconhecidos, para promover o debate sobre desafios consideráveis em matéria de educação que afetam a região da África Oriental e Austral. Apesar de os textos se basearem em factos, não são artigos de investigação ou resumos de factos, nem representam a política da UNICEF. São, mais propriamente, textos de interesse que procuram inspirar novas formas de reflexão, no sentido de melhorar a educação para todos.

O desafio da inclusão das crianças com deficiência – experiências de aplicação na África Oriental e Austral

Por Emma Sarton e Mark Smith

Apesar de o direito à educação para todos estar salvaguardado numa panóplia de tratados nacionais e internacionais¹, continuam a existir desafios para as crianças com deficiência² no que diz respeito ao acesso à educação, à inclusão social na educação e à experiência de uma educação de qualidade. A UNESCO coloca a taxa de prevalência de deficiência nas populações entre 10 e 16 %³, embora o número comunicado de crianças com deficiência nas escolas seja muito mais baixo (p. ex., 1,79 % do número total de matrículas escolares no Uganda, 1,1 % no Ruanda e 0,7 % na Etiópia). Isto indica que há um grande número de crianças com deficiência que não frequentam a escola⁴, ou se frequentam, não se encontram identificadas nas populações escolares atuais.

Além disso, esta disparidade nas matrículas aumenta à medida que as raparigas e os rapazes com deficiência vão avançando nas fases da educação, evidenciando o facto de ser necessário chamar a atenção para «garantir oportunidades de aprendizagem para todos» (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 ou ODS 4). Além destas disparidades, também falta investigar o que funciona na educação inclusiva na África Oriental e Austral (AOA).⁵

Dadas as deficiências na oferta da educação para as crianças com deficiência, as dificuldades a nível de recursos humanos e financeiros sentidas em muitos países e a falta de clareza na definição e no âmbito da educação inclusiva, o presente Texto de Reflexão apresentará uma abordagem prática e pragmática para aumentar a inclusão de raparigas e rapazes com deficiência⁶.

1 Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino da UNESCO (1960), Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Regras das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades das Pessoas com Deficiência (1993), Declaração de Salamanca e Quadro de Ação (1994), Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), Quadro de Ação de Dacar sobre a Educação Para Todos (EPT) (2000), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), Declaração de Incheon aprovada no Fórum Mundial de Educação (2015) e Comentário Geral n.º 4 sobre a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CNUDPD) (2016).

2 Há um debate em curso em torno da linguagem. Muitas organizações utilizam a sigla «CD», mas há outras que preferem a expressão por extenso «crianças com deficiência» (ver Khochen 2017, <http://discovery.ucl.ac.uk/1538596/>). Para efeitos do presente Texto de Reflexão, utilizar-se-á a sigla «CD», em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

3 No entanto, convém referir que há quatro níveis de deficiência comumente referidos, de acordo com a dificuldade e as principais categorias (moderada e grave), que compreendem 5,1 % das crianças (OMS 2011), as quais, em muitos casos, não frequentam a escola.

4 UNESCO Posição escrita sobre a educação para as crianças com deficiência de 2012-
https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf

5 Para efeitos do presente Texto de Reflexão, «educação inclusiva» refere-se explicitamente à educação inclusiva da deficiência.

6 Baseia-se na vasta experiência dos autores em realizar avaliações no âmbito da educação e em integrar a deficiência na oferta da educação inclusiva e nas boas práticas, bem como em desenvolver e executar programas de educação na AOA, essencialmente na educação inclusiva e na literacia.

O que se entende por **educação inclusiva e deficiência**?

Convém definir o que se entende por «educação inclusiva» e «deficiência», pois os debates neste contexto envolvem muitas vertentes e a linguagem é, muitas vezes, utilizada alternadamente. Os autores utilizam a expressão «educação inclusiva» para se referirem a uma educação que não exclui ninguém – quer por razões de deficiência, língua, género, classe social, etnia ou qualquer outro obstáculo que impeça o acesso, a participação e o envolvimento de uma criança na educação e o seu usufruto da mesma. O Modelo de Onda, descrito na figura 1, é utilizado para promover a educação inclusiva, e pode ser utilizado eficazmente para reduzir quaisquer obstáculos que as crianças possam enfrentar. No entanto, este modelo foi adaptado aos fins do presente Texto de Reflexão, por forma a abordar especificamente a deficiência.

O termo «deficiência» refere-se à forma como as crianças lidam com diferentes obstáculos na educação pelo ambiente que as incapacita. Não definimos as várias formas de deficiência, mas reconhecemos que há um leque alargado de deficiências, desde as dificuldades graves e profundas até às dificuldades ocultas e altamente funcionais. O Modelo de Onda responde a este leque criando mudanças graduadas na organização e no funcionamento das escolas e das salas de aulas, de modo a responder às necessidades específicas de todas as crianças e a exercer efeitos positivos nas mesmas.

O impulso para o presente Texto de Reflexão teve origem na crescente falta de esperança da retórica em torno da deficiência aos níveis político e nacional, em que o debate se caracteriza pelo impasse, equívoco e desacordo, e o nível de ambição é irrealista; enquanto isso, os números de crianças com deficiência na aprendizagem permanecem extremamente baixos e a perspectiva de os aumentar pode parecer distante.

O presente Texto de Reflexão começa por identificar três divergências no debate da inclusão que impedem e dificultam o caminho rumo a escolas mais inclusivas e a melhores experiências de educação das crianças com deficiência. A seguir, avança para a apresentação de um modelo prático, que visa reduzir estas divergências e que professores, escolas e ministérios da Educação podem utilizar para criar mais oportunidades para a educação inclusiva. Para concluir, o presente Texto de Reflexão apresenta um resumo das implicações do modelo a diferentes níveis no âmbito do sistema educativo.

Divergências no debate sobre a inclusão

Existem três formas de divergência, que impedem a criação e aplicação de políticas de inclusão coerentes a nível escolar em muitos países da AOA:

1. **Ambição em detrimento da ação:**

A maioria dos países em todo o mundo é juridicamente obrigada a garantir a educação inclusiva em consequência da Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), pelo que 162 países assinaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), associando, eficazmente, a educação inclusiva ao programa Educação para Todos. Estes compromissos incluem o direito de todas as crianças não só a frequentarem escolas de ensino regular ou normal mas também a usufruírem de uma «pedagogia centrada na criança, capaz de responder [às suas] necessidades».⁷ Contudo, apesar do claro imperativo jurídico, mais de 20 anos após a assinatura da Declaração de Salamanca, por quase toda a AOA, a educação inclusiva é mais legislada do que planeada.

2. **Teoria em detrimento da prática**

Outro elemento que impede a conceção e aplicação de políticas de educação inclusiva é o discurso teórico em torno da inclusão e das atitudes das pessoas em relação à deficiência. Embora os autores não sugiram que o debate sobre os modelos teóricos (ou seja, o modelo médico *versus* os modelos sociais da deficiência) não seja importante, o próprio debate impede o avanço no sentido da aplicação na prática que resulta na mudança da educação atual. O modelo médico encara a deficiência um problema relacionado com a criança e não com o ambiente onde esta se insere, o que resulta numa abordagem insuficiente em relação à deficiência e à inclusão. A persuasão e a reeducação dos que encaram a deficiência em termos médicos demora o seu tempo e prejudica a educação das crianças com deficiência. A questão a abordar não é a de saber se as crianças devem ser incluídas, mas, sim, como fazê-lo eficaz e tempestivamente.

3. **Falta de coesão**

O termo «deficiência» abrange uma panóplia de diferentes necessidades, que podem variar consideravelmente, nomeadamente entre crianças com deficiência auditiva ligeira e crianças com paralisia cerebral e necessidades mais complexas. Isto origina muitos grupos, que exercem pressão sobre interesses específicos e únicos, cujas consequências não intencionais podem ser que a conceção da política de educação inclusiva se torna um processo moroso e a aplicação da política se atrasa.

Há uma necessidade real de procurar um mecanismo no âmbito do qual vários grupos podem unir-se efetivamente, sem a necessidade de competir, a fim de criarem e influenciarem coletivamente a política.

Redução das divergências e melhoria das boas práticas na educação inclusiva

Muitas vezes, as divergências descritas acima significam que os debates em torno da melhoria da oferta da educação inclusiva se caracterizam por um impasse e não vão mais além do que tentar resolver as referidas divergências. Em consequência, a perspectiva de melhoria da oferta da educação inclusiva por ser desanimadora, sendo mesmo difícil perceber por onde começar. Os autores utilizaram um «Modelo de Onda» na programação e investigação da educação inclusiva como resposta a estas divergências e aos obstáculos que foram criados. O Modelo de Onda foi desenvolvido no Reino Unido⁸, refletindo o desafio que as escolas enfrentavam para dar resposta às diferentes necessidades das crianças com deficiência. O Modelo de Onda propunha uma **resposta graduada**, centrada na criança. A resposta começava por uma intervenção **universal** (ou seja, um nível acessível a todos), a seguir, avançava para uma intervenção **direcionada** (o apoio adicional de que as crianças necessitavam para terem acesso ao nível universal), e prosseguia no sentido de uma intervenção **especializada** (uma intervenção altamente adaptada para apoiar as crianças a alcançarem o seu potencial).

Quando os autores investigaram a prática na AOA, observaram poucos sinais desta resposta graduada.⁹ Em vez disso, verificaram, no geral, uma abordagem *ad hoc*, normalmente categorizada por uma «intervenção universal», no âmbito da qual as crianças com deficiência se deviam adaptar ao que era acessível a todos, e depois por uma abordagem especializada para um número selecionado de crianças com deficiência, quando uma abordagem mais direcionada poderia responder de forma mais eficaz às suas necessidades e com uma melhor relação custo/eficácia. Esta situação levou os autores a desenvolver uma abordagem pragmática da educação inclusiva, utilizando o Modelo de Onda com vista a disponibilizar aos ministérios da Educação e aos profissionais um quadro que possam utilizar para planear os passos práticos no sentido da aplicação da educação inclusiva.

A abordagem começa com uma primeira onda de estratégias, centradas nas salas de aula do ensino regular, que se baseiam na noção de que a educação das crianças com deficiência pode ser concretizada, em primeiro lugar, melhorando o ensino e a aprendizagem para todas as crianças. Em termos gerais, há quem concorde que o ensino eficaz para as crianças com deficiência é o mesmo que o ensino eficaz para todos.¹⁰ Por conseguinte, esta primeira onda centra-se na maioria dos professores do ensino regular e visa afastar a ideia geral de que raparigas e rapazes com deficiência requerem formação e competências adicionais. Para apoiar a educação inclusiva, a função do professor na sala de aula consiste em proporcionar um ensino de alta qualidade: ao proceder desta forma, todos os alunos, incluindo, as crianças com deficiência e necessidades especiais, são beneficiados.

A Onda 2 do modelo reconhece que as crianças com deficiência têm a capacidade para trabalhar dentro ou acima das expectativas dos seus pares, mas, para isso, precisam de uma intervenção direta e específica no tempo. As estratégias da Onda 2 não são consideradas sequenciais como as da Onda 1; em vez disso, funcionam em paralelo e são, essencialmente, postas em prática para apoiar as crianças no acesso ao ensino regular de qualidade aplicado na Onda 1.

Por último, as intervenções da Onda 3 reconhecem que algumas incapacidades complexas e específicas impedem os alunos de obterem resultados ao mesmo ritmo que os seus pares sem deficiência, sendo, em consequência, necessária uma intervenção diferente. É aqui que entram em ação estratégias mais especializadas, embora se destinem a um pequeno número de crianças com deficiência grave.

A figura 1 descreve o Modelo de Onda e também apresenta estratégias da educação inclusiva que podem funcionar em paralelo. Estas estratégias não são necessariamente novas, mas foram reenquadradas, de modo que os ministérios possam identificar os progressos realizados, e quais os passos pragmáticos necessários para apoiar todas as formas de deficiência. A maior parte dos ministérios da Educação aplicou, de uma forma ou de outra, estratégias encontradas nestes três modelos de onda. No entanto, muitas intervenções da educação inclusiva apenas se centram nas estratégias altamente especializadas da Onda 3, ou tentam aplicar as estratégias direcionadas da Onda 2, sem primeiro alcançar algumas das medidas de resultado rápido, que tornam o ensino regular mais inclusivo.



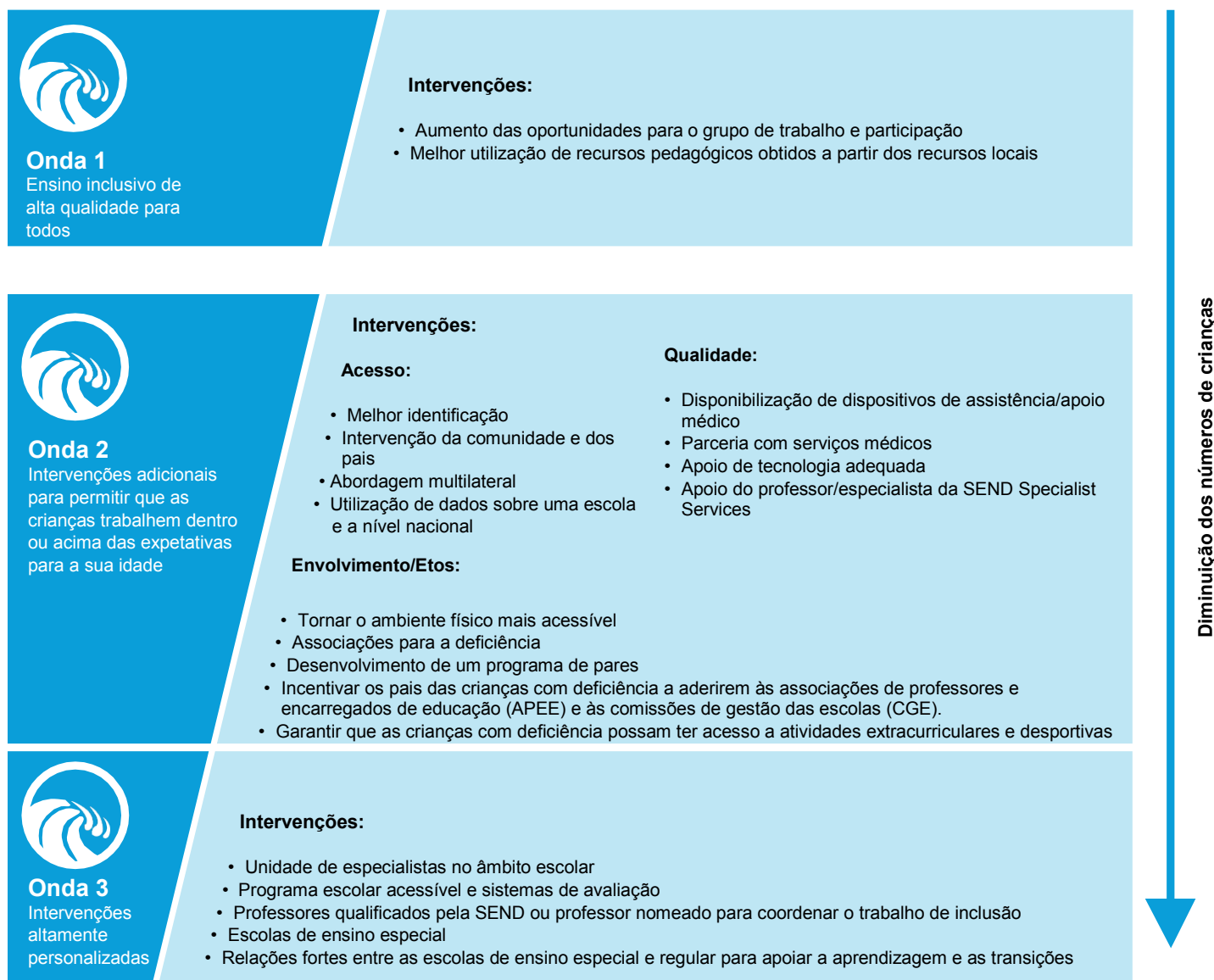
© UNICEF/UN0158309/Jean/Handicap International

⁸ O Modelo de Onda foi retirado das Estratégias Nacionais do Reino Unido: «Leading on Intervention» [«Liderar na Intervenção»] (2006) disponível em: <http://www.complexneeds.org.uk/modules/Module-1.2-The-legislative-context-edition-2/All/downloads/m02p062b/leading-on-intervention-dfe.pdf>

⁹ Isto está documentado em *Inclusive Education in Uganda: Examples of Best Practice* [Educação Inclusiva no Uganda: Exemplos de Boas Práticas], disponível em: <http://african.org/wp-content/uploads/2017/11/Inclusive-Education-in-Uganda-examples-of-best-practice-March-2017..pdf>

¹⁰ Norwich, B. e Lewis, A., «Mapping a Pedagogy for Special Educational Needs» [Planear uma Pedagogia para as Necessidades Educativas Especiais], *British Educational Research Journal*, 27, 2001, p. 313-329.

Figura 1: Modelo de Onda da intervenção



O Modelo de Onda em prática

Onda 1



A **Onda 1** refere-se ao que deve ser proporcionado a todas as crianças: a inclusão efetiva de todos os alunos num ensino diário de alta qualidade nas salas de aula do ensino regular. A Onda 1 procura tirar proveito de progressos relativamente simples, que poderiam melhorar significativamente o processo de ensino e de aprendizagem.



Principais agentes de mudança: São os professores da sala de aula que se tornam o centro da atenção de qualquer programa/intervenção
– muitas vezes sob a forma de formação.

Os dois desafios mais significativos no contexto da AOA são, sem dúvida, a grande dimensão das turmas (em alguns casos, com mais de 100 alunos) e os recursos limitados (muitas vezes, só há um quadro na sala de aula). No entanto, a questão principal não é a qualidade de ensino das crianças com deficiência, mas a qualidade de ensino de todas as crianças.

O trabalho dos autores no Uganda¹¹ concluiu que:

- A vasta maioria das aulas observadas eram dadas por um professor que falava ou fazia perguntas, e crianças podiam responder levantando a mão (o que significa que as crianças só podiam participar uma de cada vez).
- Os professores utilizam recursos pedagógicos (recursos previamente preparados) em apenas algumas aulas, além do quadro da sala de aula, e em muito poucas aulas os alunos utilizam recursos pedagógicos.
- No geral, muito poucas salas de aula dispõem de quadros pendurados nas paredes e, quando estão presentes, não estão relacionados com o programa escolar ou as aulas.



© UNICEF/UN0158307/Jean/Handicap International

1. Aumento do trabalho de grupo/trabalho de pares:

Consiste na oportunidade dada pelo professor aos alunos de trabalharem em grupo ou em pares na sala de aula. O professor faz uma pergunta e, antes de recolher as respostas, pede aos alunos para se dirigirem ao colega do lado e partilharem a sua resposta. Isto é essencial: permite que todas as crianças respondam à pergunta, em vez de ser só uma a responder, as crianças com mais dificuldade aprendem com as que têm mais facilidade e as menos confiantes têm a oportunidade de ensaiar oralmente as suas respostas. Feito isto, os alunos podem levantar a mão e partilhar as suas respostas com o resto da turma.

Da mesma forma, um processo de ensino eficaz muitas vezes observado é realizado quando o professor modela a forma de responder a uma pergunta e depois incentiva os alunos a fazer o mesmo de forma independente. Pode ser introduzido um elemento colaborativo entre estas fases em que os alunos começam por responder às perguntas em conjunto (em pares ou em pequenos grupos), antes de prosseguirem com o seu trabalho de forma independente. Muitos alunos podem continuar a não compreender totalmente os exercícios e, quando os realizam de forma independente, cometem erros. Ao pedir às crianças para trabalharem em conjunto oralmente, os alunos mais fortes ajudarão os alunos mais fracos. Isto é essencial, sobretudo, para as crianças com necessidades especiais.

Além disso, o trabalho de grupo promove a inclusão social e desenvolve um etos recetivo. Por exemplo, numa escola rural no Uganda onde um número significativo de trabalhos de grupo foi observado, as crianças com deficiência foram integradas em grupos de amizade e brincavam com os seus pares sem deficiência durante os intervalos e as horas de almoço.

2. Melhor utilização de recursos pedagógicos obtidos a partir dos recursos locais disponíveis:

Na grande maioria das aulas, a ausência de recursos pedagógicos resulta no caráter abstrato da aprendizagem. Quando os recursos pedagógicos são utilizados, estes ajudam os alunos a compreenderem de uma forma mais concreta os conceitos, permitindo à grande maioria das crianças (incluindo as crianças com necessidades especiais) o acesso aos objetivos de aprendizagem. Foram observados exemplos que incluem a contagem de pauzinhos em matemática para ajudar a compreender as operações básicas, e filas de garrafas (ver fotografias abaixo) para modelar a combinação de sons no apoio à leitura.

Os materiais não especializados podem apoiar mais as crianças com deficiência. Por exemplo, miniquadros de sala de aula permitiram ao professor realizar um teste de ortografia a todas as crianças da turma. As crianças com deficiência visual soletraram as suas respostas a um colega ajudante, que a seguir as escrevia num miniquadro de sala de aula, permitindo ao professor avaliar se as crianças com deficiência visual sabiam as respostas.

A partir das observações dos autores, muito do trabalho sobre a deficiência a nível nacional e a nível das organizações não governamentais (ONG) centra-se em permitir o acesso das crianças à escola e não na qualidade da aprendizagem. Muitas vezes, os professores manifestam as suas reservas em torno da educação inclusiva, principalmente porque consideram que não dispõem das competências necessárias para ensinar crianças com deficiência. Subjacente a esta ideia está a ideia de que as raparigas e os rapazes com deficiência precisam de «algo diferente» na sala de aula. Por vezes, os programas sobre deficiência, na realidade, exageram e exacerbam mais esta ideia na formação de professores em contexto de sala de aula nas intervenções da Onda 2, tal como a utilização da linguagem gestual ou *braille*. Isto, na opinião dos autores, não é a função de um professor na sala de aula do ensino regular. Para apoiar a educação inclusiva, a função do professor na sala de aula consiste em proporcionar um ensino de alta qualidade: ao proceder desta forma, todos os alunos, incluindo, as crianças com deficiência e necessidades especiais, são beneficiados.



Onda 2



A **Onda 2** reconhece que as crianças com deficiência têm a capacidade para trabalhar dentro ou acima das expectativas para a sua idade e dos seus pares, mas, para isso, precisam de uma intervenção direta e específica no tempo. Também ocorre em paralelo à Onda 1.



Principais agentes de mudança: Os agentes de mudança são as próprias escolas (essencialmente, o diretor da escola e o professor da SEND) que, por vezes, trabalham em parceria com ONG ou departamentos distritais de educação.

Num contexto da AOA, é possível subdividir mais estes agentes em intervenções que apoiem o **acesso** (permitir a entrada das crianças com deficiência na escola), o **envolvimento** (manter as crianças com deficiência na escola, em vez de fazer com que abandonem os estudos) e a **qualidade** (permitir que as crianças com deficiência aprendam dentro ou acima das expectativas para a sua idade e dos seus pares).

Melhoria do acesso

1. Utilização de dados nas escolas e a nível nacional:

A nível escolar, a utilização de dados permite aos diretores da escola visar eficazmente grupos de crianças e acompanhar o progresso. A nível nacional, o estudo dos dados permite investigar questões em torno da deficiência em termos de dimensão e de geografia e, posteriormente, preencher lacunas. Os principais aspetos conhecidos através da análise dos dados a nível nacional foram:¹²

- i. «Crianças ausentes»: No Uganda (dados de 2015), as crianças com deficiência inscritas na escola primária constituíam 1,79 % do número total de matrículas, com uma taxa de prevalência de 13 %.¹³ Isto significa que cerca de 925 000 crianças com deficiência estão ausentes, ou porque não têm acesso à escola ou porque, mesmo tendo acesso à escola, não são identificadas como crianças com deficiência. A realidade será uma combinação de ambas as situações.
- ii. Variação com grupos de crianças com deficiência: Os dados a nível nacional poderiam indicar que certos grupos têm dificuldade no acesso à escola, nomeadamente as crianças com várias incapacidades ou as raparigas com incapacidades várias e físicas ou dificuldades de aprendizagem. Em termos geográficos, as diferenças também existem: zonas mais pobres e mais marginalizadas apresentam uma taxa mais baixa de acesso à escola do que outras zonas. Os programas e as intervenções devem, pelo menos, ser adaptados a esta situação, para efeitos de acompanhamento, e devem visar grupos vulneráveis específicos. Em muitos contextos, os dados a nível nacional também apresentam um fosso entre o ensino primário e o ensino secundário, o que significa que as crianças com deficiência não fazem esta transição.¹⁴

A nível nacional, compreender as lacunas existentes nos dados pode melhorar o acesso, pois a identificação das crianças que nem sequer conseguem ter acesso à educação pode conduzir a intervenções que visem a sua entrada na escola, além da identificação das crianças com deficiência que já frequentam a escola.

Há limitações claras nestes conjuntos de dados e o estudo no sentido de saber onde estão localizadas tem-se restringido, em grande medida, a identificar a deficiência óbvia. No entanto, o processo de identificação tem recebido grande atenção através da utilização de ferramentas como o Módulo de Funcionalidade da Criança¹⁵, não só captando uma maior diversidade de deficiências/funcionalidades, como também uma variação na gravidade da deficiência, permitindo que muitas deficiências «escondidas» sejam identificadas.

2. O trabalho com os pais:

Há a perceção generalizada de que as atitudes negativas dos pais e das comunidades inibem as crianças com deficiência de frequentarem a escola. No entanto, no decurso do trabalho dos autores, uma nova opinião dos pais foi ressaltada: os pais de raparigas e rapazes com deficiência querem que os seus filhos frequentem a escola, mas sentem que poderão sofrer intimidações por parte de outros alunos e, além disso, a escola poderá não ser capaz de proporcionar o nível de cuidado/educação de que os seus filhos precisam. A ideia que os pais transmitem é a de que os seus filhos estarão melhor e mais seguros em casa, o que não se reflete na maior parte da literatura. Por outro lado, os programas, muitas vezes, contêm elementos de sensibilização que se destinam mais a persuadir os pais a mudar a sua atitude do que a ouvir as suas preocupações.

Em muitos contextos, os autores encontraram uma ligação entre a presença de um grupo de apoio aos pais (GAP) ativo¹⁶ e um grande número de crianças com deficiência na escola. Os exemplos de boas práticas incluíram GAP que realizaram visitas às comunidades, a fim de incentivar outros pais a matricularem os seus filhos na escola ou a levarem-nos a prosseguir os estudos após o seu abandono. Nomeadamente, outros exemplos de sucesso incluíram atividades geradoras de rendimento, que, muitas vezes, foram feitas através da criação de uma associação de poupança e de crédito rural (Voluntary Savings and Loan Association – VSLA) para apoiar os pais. Através desta associação, os pais poupam mensalmente e podem, posteriormente, emprestar dinheiro retirando-o do mealheiro. Alguns pais sublinharam a forma como a VSLA lhes permitiu fazer face a certas dificuldades económicas, o que, caso contrário, os levaria a retirar os seus filhos da escola.¹⁷

¹² Os dados recolhidos dos ugandeses foram utilizados neste contexto, mas os autores também investigaram os dados a nível nacional na Etiópia e no Ruanda, obtendo resultados similares.

¹³ Uganda Bureau of Statistics (UBOS) (Gabinete de Estatística do Uganda), População Ugandesa e Recenseamento, Fountain Publishers, Uganda, 2005, citado no Fundo das Nações Unidas para a Infância, Estudo do Uganda sobre as CcD a viver no Uganda: *Análise Situacional dos Direitos das CD no Uganda*, UNICEF, 2014

¹⁴ Os dados dos ugandeses de 2015 revelaram que, a nível do ensino primário, as inscrições das crianças com deficiência foram de 1,79 % do número total de matrículas, enquanto no ensino secundário foram de 0,6 %.

¹⁵ A UNICEF desenvolveu o Módulo de Funcionalidade da Criança (MFC) para apoiar os governos na identificação das crianças com deficiência através de inquéritos demográficos.

Qualquer gabinete nacional de estatística é convidado a adotar o MFC para a recolha de dados sobre crianças com deficiência.

¹⁶ As Comissões de Gestão Escolar (CGE) também podem assumir a mesma função que os GAP e serem igualmente bem-sucedidas. No entanto, um aspeto importante para os GAP prende-se com o facto de que, em alguns países, são vistos como mais autónomos do que as CGE, e o dinheiro angariado e as decisões tomadas não são influenciados pela gestão da escola. Isto pode ser essencial para a confiança e a transparência entre escola e comunidade.

¹⁷ Para fazer face às despesas «escondidas» das escolas, como, por exemplo, as despesas regulares e fixas no início do ano letivo e as despesas de saúde e de transporte, para apoiar o acesso à escola dos seus filhos ou simplesmente os fatores sazonais, como a compra de sementes para plantação.

3. Melhor identificação das crianças com deficiência na escola:

Quando as escolas têm formação e dispõem de recursos para iniciar o processo de realização de exames dos seus alunos, a fim de identificar crianças com deficiência (p. ex., exames básicos auditivos e visuais e os tradicionalmente chamados de «alunos lentos», que podem ter deficiências cognitivas ou atraso no desenvolvimento), há possibilidade de aumentar, de forma significativa, o número de deficiências identificadas nas escolas.

Exemplo de um projeto na Etiópia: Formação de um professor orientador e diretor da escola em cada uma das 123 escolas para a realização de exames e melhor identificação. Em média, foram identificadas por escola mais 18 crianças e, ao longo do projeto, a percentagem de crianças com deficiência subiu de 0,7 % para 3,5 %, o que excedeu o objetivo do governo de 2,7 %.

Em algumas zonas, há uma parceria entre os serviços de educação e de saúde que permitem às crianças identificadas com deficiência em hospitais serem encaminhadas pelo hospital para uma escola, se não estiverem atualmente integradas no sistema educativo. Quando isto acontece, as escolas comunicam percentagens mais altas de crianças com deficiência com acesso e frequência escolar. Ultrapassando uma simples classificação com sim/não ao utilizar um módulo funcional de dificuldades permitirá melhorar os conjuntos de dados escolares, bem como permitirá aos professores uma seleção mais pormenorizada das intervenções das Ondas 2 e 3.



© UNICEF/UN0224400/Bongyereirwe

Melhor envolvimento/Etos

Uma visível receptividade e um etos inclusivo têm sido facilitados através de formações de sensibilização e de consciencialização que as ONG incluem nos programas. Embora importantes em certos casos, os autores não acreditam que conduzam a mudanças em relação à deficiência. Um dos elementos de aprendizagem mais surpreendentes é o de que a defesa mais forte da inclusão advém da presença física das crianças com deficiência no ambiente educativo. O professor e o diretor da escola e as crianças sem deficiência referem que as suas noções sobre a capacidade e a incapacidade das pessoas foram desafiadas. Muitos dos professores que os autores entrevistaram sentiram que, antes de ensinarem crianças com deficiência numa turma, seria impossível fazê-lo de alguma maneira, pois faltava-lhes formação, competências e confiança. Em muitos casos, acreditavam que a presença de raparigas e rapazes com deficiência poderia diminuir os padrões de sucesso escolar nas suas turmas. Além disso, a grande maioria dos professores que ensina num ambiente inclusivo sentiu que as escolas inclusivas eram a melhor opção para as crianças com deficiência. Este sentimento foi ainda mais reforçado quando estava presente uma liderança clara e forte que conduzia a um etos inclusivo.

1. Sinalética e melhor acessibilidade no ambiente físico para as crianças com deficiência:

Apesar da situação financeira ser um obstáculo, há adaptações fáceis de aplicar, e com uma melhor relação custo/eficácia, que podem ser feitas.¹⁸ Muitas organizações para pessoas com deficiência (OPD), quando consultadas sobre a forma como tornar as escolas mais acessíveis, comunicaram que deveria ser de direito construir apenas salas de aula acessíveis, ou seja, quando uma sala de aula é construída a um nível ligeiramente elevado, é necessário construir também uma rampa de acesso, em vez de escadas. Esta construção não implica despesas, apenas precisa de se tornar uma prática comum.

A sinalética pode exercer um enorme impacto no ambiente e no aumento da consciencialização. As escolas com sucesso no envolvimento dos seus alunos incentivarão o pessoal e os alunos a conceber este elemento, tornando as conversações em torno da sinalética uma aprendizagem.

2. Criação de associações para a deficiência:

As associações para a deficiência demonstraram ter muito sucesso no reforço do papel das raparigas e dos rapazes com deficiência e dos mais jovens na escola, a fim de melhorar a sua interação social e facilitar a sua integração na escola. As associações também podem realizar atividades de consciencialização e de prevenção para a deficiência na escola e na comunidade. As que demonstram ter mais sucesso também podem realizar atividades geradoras de rendimento, sendo que o rendimento pode ser utilizado para apoiar crianças com deficiência na escola (p. ex., compra de canetas ou manuais escolares). Os exemplos incluem o desenvolvimento de uma horta na escola para a plantação de legumes, o fabrico de fogões eficientes em termos de combustível e a disponibilização de animais para engorda e venda.

Melhor qualidade

As intervenções da Onda 2 em torno da qualidade da educação apoiam diretamente o aluno no acesso ao ensino de primeira qualidade da Onda 1. A nível básico, estas intervenções podem ser feitas através da disponibilização de um dispositivo auxiliar, como óculos ou aparelhos auditivos, a fim de permitir o acesso à aprendizagem de uma criança com incapacidade parcial. A parceria com serviços médicos ou ONG é essencial para estas intervenções. Para uma criança que seja completamente cega, a intervenção pode ser feita através de uma máquina de *braille* ou de outro dispositivo auxiliar com as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação).

Outras intervenções da Onda 2 podem envolver apoio adicional, por exemplo, um intérprete de linguagem gestual nas aulas, ou a organização de tutoriais adicionais fora do horário normal das aulas, ou retirando algumas aulas numa semana específica.

Onda 3



As intervenções da **Onda 3** reconhecem que algumas incapacidades complexas e específicas impedem os alunos de obterem resultados ao mesmo ritmo que os seus pares sem deficiência sendo, em consequência, necessária uma intervenção diferente.



Principais agentes de mudança: São agentes que fazem parte do governo, dos DDE e das ONG que trabalham em parceria com as escolas e os responsáveis pelos professores da SEND (inclusão e necessidades educativas especiais e deficiência).

Há algumas dúvidas em relação ao lugar vital que as intervenções da Onda 3 (muitas vezes, na forma de unidades internas da escola para o apoio a crianças com deficiências complexas na aprendizagem) ocupam na educação. No entanto, há também alguns pré-requisitos para que as unidades funcionem eficazmente:

- As crianças com acesso a estas unidades têm deficiências cognitivas, o que as impede de ter acesso à aprendizagem do ensino regular. Em alguns casos, as crianças com outras deficiências são colocadas nestas unidades, embora não as ajudem a alcançar o seu potencial.
- Os professores apresentam um programa escolar variado, que é verificado pelo diretor da escola, a fim de garantir o seu acesso pelas crianças.
- Continuam a ser apresentadas oportunidades às crianças destas unidades, no sentido de as integrar com outras crianças, por exemplo, através de projetos de jardinagem, expressão dramática ou aulas de educação física.
- Os professores compreendem os passos seguintes a dar na aprendizagem de cada criança. Um caso em que tal ocorre é exemplificado no projeto «Sense International» no Uganda, que criou uma unidade para alunos cegos e surdos numa escola de ensino regular. O projeto «Sense International» desenvolveu um programa escolar para crianças cegas e surdas, que apoia o professor na identificação dos passos seguintes a dar para cada aluno.

Um aspeto importante a ter em conta para o sucesso da inclusão da Onda 3 é dispor de um responsável pela coordenação do trabalho de inclusão. No entanto, isto nem sempre é uma expectativa realista, pois normalmente há um grupo muito limitado de professores qualificados da SEND¹⁹ e, no caso de as escolas contarem com um professor da SEND, podem realizar apenas um número limitado de atividades, preferindo apoiar as crianças na sua própria unidade. Isto significa que o professor da SEND poderá ser visto como um possível obstáculo à inclusão, em vez de um facilitador da inclusão. A investigação dos autores sobre a função do professor da SEND identificou os seguintes obstáculos à intervenção eficaz de um professor da SEND:

1. A perceção entre os professores da SEND pode ser a de que a sua formação se concentre na gestão de uma unidade, em vez da facilitação da inclusão, pelo que é necessário desenvolver este aspeto.
2. Os professores da SEND podem ser sobrecarregados com o enorme desafio que é apoiar um grande número de crianças com deficiência em diferentes grupos etários. Isto acontece, nomeadamente, quando não há um planeamento visado, um mapeamento do tempo e nenhum plano de intervenção.²⁰

Para o desenvolvimento das escolas inclusivas, o professor da SEND precisa de avaliar continuamente as necessidades das crianças com a SEND e gerir os seus horários para apresentar intervenções que as apoiem. Para dotar os professores da SEND de competências para concretizarem esse objetivo, é necessária formação adicional e apoio do diretor da escola.

O trabalho com o governo a nível local/distrital pode ajudar a apoiar o processo de desenvolvimento de escolas mais inclusivas, o que é um bom exemplo das intervenções eficazes da Onda 3. Por exemplo, na Etiópia, o departamento de educação trabalhou com um projeto para garantir que os professores da SEND fossem eximidos dos seus compromissos de ensino durante três dias por semana, para que pudessem prestar apoio a outros professores e escolas.

Os autores também defenderam que há lugar nas intervenções da Onda 3 para as escolas de ensino especial. O setor das escolas de ensino especial tem sido marginalizado no debate sobre a educação inclusiva, pois é visto como redundante num sistema educativo inclusivo integral. No entanto, para a inclusão funcionar, o setor das escolas de ensino especial precisa de se envolver e de trabalhar com as escolas de ensino regular em benefício das crianças com deficiência, em especial no contexto de proporcionar uma educação adequada que não seja apenas vocacional, mas também que apoie os diferentes tipos de deficiência. As escolas de ensino especial dispõem de conhecimentos e de experiência que poderão ser partilhados para melhorar o funcionamento da inclusão e proporcionar uma educação de qualidade para todos e garantir efetivamente que as crianças aprendem no ambiente mais adequado. Os exemplos de boas práticas incluem os diretores das escolas de ensino especial que trabalham com as escolas de ensino regular na mesma área de influência, a fim de garantir a transição das crianças entre estas quando necessário. Os autores concluíram, de forma coerente, ao entrevistarem crianças com deficiência, que elas próprias eram grandes defensoras da inclusão e muitas preferiam estar numa escola de ensino regular. Os autores também sublinharam as baixas expectativas académicas muitas vezes encontradas nas escolas de ensino especial.²¹

19 Nota sobre a terminologia: os termos «SEND» e «SEN» são muitas vezes utilizados alternadamente, embora este último explicita a inclusão das crianças com deficiência com necessidades especiais.

20 Um plano de intervenção é uma forma de apresentar uma intervenção que é adicional e diferente da apresentada pelos programas escolares. Apresenta uma visão geral dos programas e das intervenções utilizados com diferentes grupos de alunos e uma base para acompanhar os níveis de intervenção e o seu impacto no progresso dos alunos.

21 Um vídeo realizado pela Enable-Ed, que compara as opiniões das crianças, está disponível aqui https://youtu.be/ckG_K6sQhEM

Conclusão

A inclusão não é uma intervenção única que pode ser aplicada nas escolas, mas, sim, uma resposta à população que a escola serve, sendo que as intervenções fazem parte de um ciclo contínuo. Os conceitos em torno do universalismo progressivo estão muito mais presentes no Modelo de Onda, uma vez que as escolas vão sendo progressivamente mais inclusivas, permitindo o alcance de toda a população escolar. É claro que as escolas trabalham arduamente para disponibilizar uma educação inclusiva e há muitos exemplos deste facto no presente Texto de Reflexão. No entanto, este modelo demonstra que as escolas são, em grande medida, *ad hoc* e isoladas umas das outras. Quando estão em funcionamento, as escolas são também apoiadas (ou foram iniciadas) por uma ONG que trabalha com as escolas. No entanto, foi encontrado um exemplo de uma escola que realizou eficazmente as três ondas de intervenção.

As implicações do Modelo de Onda variam de acordo com o nível, sendo necessária uma análise do que pode ser feito a cada nível para garantir a educação inclusiva.

1. **A nível central:** O Modelo de Onda permite que os governos centrais associem a educação inclusiva a todas as Ondas (Onda 1) e desbloqueiem os especialistas da SEND para se concentrarem nas intervenções da Onda 2 e da Onda 3. Se o ensino de primeira qualidade para todos da Onda 1 foi um dos elementos de relevo, muitas mais crianças poderão passar por uma mudança positiva na qualidade da sua educação. Isto representa uma valorização do dinheiro, uma vez que procura atingir o maior número de crianças. Não há uma pedagogia ou um equipamento especializado a integrar nas escolas e baseia-se na capacidade de um dos mais importantes elementos de aprendizagem e processos de aprendizagem - o professor. Além disso, pode basear-se na oferta da formação do professor existente.
2. **A nível distrital:** Para que o Modelo de Onda funcione, são necessários professores responsáveis pelo trabalho de inclusão e uma nova forma de trabalhar num ambiente inclusivo. Os responsáveis distritais devem garantir que os professores da SEND são distribuídos estrategicamente (idealmente um por escola, ou com função itinerante, para apoiar mais do que uma escola) e com um horário extracurricular para organizar o horário das intervenções. O diretor da escola deve acompanhar e apoiar estes esforços, para garantir a sua eficácia. Pode ser necessário dar formação adicional aos professores da SEND sobre esta nova forma de trabalho e os inspetores escolares deverão acompanhar este trabalho. A este nível, a acessibilidade das escolas e as necessidades das infraestruturas também devem ser acompanhadas, sendo necessário garantir que as crianças com deficiência são tidas em conta, nomeadamente aplicando apoios em todas as casas de banho, ou, caso a sala de aula se situe num piso superior, construindo uma rampa de acesso, em vez de degraus.
3. **A nível escolar:** Grande parte do debate acima ocorre a nível escolar. Aquilo que o Modelo de Onda pode proporcionar às escolas é apresentar um roteiro para intervenções futuras. Pode apresentar a forma como a inclusão é possível e a forma como pode ser feita. Também pode ajudar uma escola a dar prioridade e a apoiar decisões em relação à forma como é aplicado o orçamento da SEND (quando disponível), ou obtendo o apoio dos pais e das comunidades e identificar os passos seguintes. Além disso, os parceiros internacionais e as ONG desempenham uma função essencial no reforço, no apoio e no complemento dos serviços escolares centrais e distritais.
4. **Implicações para as ONG:** Existe pouco ou nenhuma coerência entre os programas das ONG, e estas tendem a trabalhar só em uma das três ondas. Há necessidade de parceria para maximizar o impacto. Por exemplo, as ONG que trabalham nas intervenções de ensino de primeira qualidade da Onda 1 poderiam trabalhar em parceria com as intervenções da Onda 2, o que poderia gerar uma maior mudança holística. Também poderia gerar maior eficiência, pois permitiria aos programas tirar proveito das competências, do conhecimento e da presença de outras pessoas. A valorização do dinheiro é um domínio que as ONG podem potencialmente trabalhar, uma vez que os programas sobre a deficiência, muitas vezes, acarretam despesas elevadas por escola/pessoa, o que resulta num pequeno número de escolas que são apoiadas. Esta situação tem um impacto significativo no seu potencial para aumentar em todos os distritos e em todos os países. Tendo em conta o elevado número de escolas, poder-se-ia defender que um modelo prático com uma melhor relação custo/eficácia precisa de ser utilizado, concentrando-se em intervenções com despesas baixas de unidades.²²
5. **Implicações para os parceiros internacionais, em especial, a UNICEF:** Há uma necessidade clara de uma colaboração a um nível superior para apoiar a coordenação dos esforços, a fim de concretizar o potencial do Modelo de Onda, nomeadamente apoiar e reunir os parceiros especialistas em diferentes intervenções de onda no sentido de criar um modelo mais coeso (p. ex., os que trabalham no acesso, no envolvimento e na qualidade). Além disso, a visão geral e a opinião a nível dos parceiros internacionais podem comparar provas e abordar algumas das divergências descritas no início do presente Texto de Reflexão. Gerar uma base factual, que seja acessível e partilhada entre os intervenientes de escolas e governos também pode revelar intervenções com uma melhor relação custo/eficácia que podem ser aumentadas. Por último, os parceiros internacionais podem igualmente defender os alunos e mantê-los no centro das intervenções, resultando numa educação inclusiva para todos.

É evidente que, quando as crianças com deficiência têm acesso à intervenção educacional e estão significativamente envolvidas neste processo com o ensino de qualidade, os seus resultados melhoram. Não são só os resultados académicos, como também os relacionados com a socialização, a saúde, o futuro potencial económico e as sociedades coesas. Quando os decisores políticos, os responsáveis pelos planos, as escolas e as comunidades compreendem as diferenças no âmbito da população estudantil, isto ajuda a promover a igualdade social e conduz a sociedades mais inclusivas.

²² Não se pretende sugerir que todas as intervenções podem ser menos dispendiosas, algumas requerem recursos substanciais a nível individual.



© UNICEF/UN0158329/Jean/Handicap International

Leitura adicional

1. McConkey, R. e Bradley, A., [Promoting Inclusive Education in Low Income Countries](#) [Promover a Educação Inclusiva em Países de Baixo Rendimento], in Timmons, V. e Walsh, P. N., *A Long Walk to School: International Research on Inclusive Education across the Life-Span* [Uma Longa Caminhada até à Escola: Investigação Internacional sobre a Educação Inclusiva na Esperança de Vida]. Amsterdão: Sense Publishers, 2010
2. Norwich, B., [Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty](#) [Abordagem de divergências e dilemas na educação inclusiva: viver com incertezas], Routledge, 2013

Lista de Acrónimos

MFC	Módulo de Funcionalidade da Criança
DDE	Departamento distrital de educação
OPD	Organização para pessoas com deficiência
AOA	África Oriental e Austral
GAP	Grupo de apoio aos pais
APEE	Associação de professores e encarregados de educação
SEND	Necessidades educativas especiais e deficiência (do inglês, <i>Special educational needs and disability</i>)
CGE	Comissão de Gestão Escolar
VSLA	Associação de poupança e de crédito rural (do inglês, <i>Village Savings and Loan Association</i>)



Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) 2018
O presente Texto de Reflexão está licenciado ao abrigo da Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0), salvo indicação em contrário.

Contacto: UNICEF ESARO, Basic Education and Gender Equality Section [Secção para o ensino básico e a igualdade de género], UNON Gigiri, Nairóbi, Quênia. O presente estudo, na sua versão mais recente, bem como todos os materiais, estão disponíveis *online* para descarregar gratuitamente em <https://www.unicef.org/esa/reports/education-think-pieces#disability-inclusion>

Para os leitores que desejem citar o presente documento, sugerimos o seguinte formato: Sarton, Emma e Smith, Mark (2018). Série Textos de Reflexão UNICEF: Inclusão da Deficiência. Gabinete para a Região da África Oriental e Austral, Nairóbi UNICEF.