



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLINHAS COMUNITÁRIAS EM GAZA: UM ESTUDO DE BASE SOBRE O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

INCLUSIVE EDUCATION IN COMMUNITY SCHOOLS IN GAZA: A BASELINE STUDY ON THE IMPLEMENTATION OF THE INCLUSIVE EDUCATION PROJECT IN EARLY CHILDHOOD

*Isaias Benjamim Benzana
Alfredo Júlio Maposse
Augusto Joaquim Guambe
Paloma Manguele*

Universidade Eduardo Mondlane (Mozambique)

RESUMO

Este estudo surge no âmbito da implementação do projeto de Educação Inclusiva na Primeira Infância, que consistiu na formação de educadores de escolinhas comunitárias dos distritos de Xai-xai e Manjacaze, em matérias de desenvolvimento, educação e Necessidades Educativas Especiais e na avaliação do impacto do mesmo. Para a condução deste, foram considerados três grupos populacionais, 1123 crianças com idades compreendidas entre 3 e 5 anos de vida, distribuídas em 18 escolinhas dos dois distritos, 48 educadores infantis e pais e encarregados de educação das crianças que compõem a população estudada. Esta foi uma pesquisa ação com um delineamento quali e quantitativo e usou a entrevista, observação naturalista, o PORTAGE, e o questionário como instrumentos de recolha de dados. No início, dois pacotes de formação dos educadores denominados máximo e mínimo foram desenhados, administrados e supervisionados de forma diferenciada e um grupo não recebeu nenhuma formação (tratamento), durante 9 meses¹. No final, os três grupos foram avaliados quali e quantitativamente através do desempenho das crianças com o objetivo de perceber se havia ou não

¹ Pesquisa financiada pela Save the Children – Mozambique.



diferenças na performance das crianças que tiveram atividades com os três grupos de educadores. A avaliação tinha cinco indicadores: resultados da aprendizagem; presença e retenção das crianças; satisfação e bem-estar; capacidades dos educadores; e envolvimento da comunidade. Os resultados não revelam diferenças entre os três grupos, na medida em que as crianças apresentaram mesmo nível de progresso independentemente das condições aplicadas pela equipa dos investigadores.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Necessidades educativas especiais. Escolas comunitárias.

ABSTRACT

This study arose from the implementation of the Inclusive Education in Early Childhood project, which consisted of training educators from community schools in the districts of Xai-xai and Manjacaze, in subjects of development, education and Special Educational Needs and in assessing the impact of the project. To accomplish this, we considered a population of 1123 children aged between 3 and 5 years old, distributed in 18 schools in both districts, 48 educators, parents and guardians of the children herein studied. This was an action research with a qualitative and quantitative design and for data collection an interview, naturalistic observation, PORTAGE, and questionnaire were used. At the beginning, two training packages called maximum and minimum were designed, administered and supervised differently and one group received no training (control) for 9 months. At the end, the three groups were assessed qualitatively and quantitatively through the children's performance in order to understand whether or not there were differences in the performance of the children who had activities with the three groups of educators. The assessment had five indicators: learning outcomes; presence and retention of children; satisfaction and well-being; educators' capabilities; and community involvement. The results do not reveal differences between the three groups, as the children showed the same level of progress regardless of the conditions applied by the team of researchers.

Key words: Inclusive education. Special educational needs. Community schools.



INTRODUÇÃO

Os primeiros cinco anos de vida de um ser humano determinam grandemente a sua condição de saúde e bem-estar durante o curso da vida, apresentando oportunidades únicas de crescimento, mas também uma forte propensão para danos (ANDERSON *et al.*, 2003). E na atualidade, estudos das neurociências são unânimes em considerar os primeiros dois anos de vida como fundamentais para o desenvolvimento do cérebro, portanto, as intervenções precoces são efetivas e reduzem desigualdades em termos de saúde, melhoram a aprendizagem e a realização acadêmica, reduzem a criminalidade e violência e podem melhorar substancialmente a saúde e produtividade econômica dos adultos (DUA *et al.*, 2016).

Tanto os aspetos biológicos das crianças, assim como aspetos contextuais e sociais (ex. relações com pais e cuidadores, exposições físicas e psicossociais no seu ambiente quotidiano) podem afetar estas dimensões críticas do desenvolvimento da criança (ANDERSON *et al.*, 2003; BLACK; HURLEY, 2016; NORES; BARNETT, 2010). Deste modo, as estratégias para a promoção do desenvolvimento da primeira infância são multidimensionais, incluindo a saúde, nutrição, cuidados, aprendizagem precoce e proteção social (BLACK; HURLEY, 2016).

As crianças de famílias desfavorecidas são frequentemente as que têm mais dificuldades na escola, apresentando menos habilidades académicas iniciais do que seus pares mais favorecidos, e muitas vezes atrasando-se no seu desenvolvimento cognitivo durante os últimos anos escolares. Neste sentido, os programas de intervenção precoce, em especial a pré-escola, são um meio promissor de estabelecer oportunidades educacionais iguais para crianças de diferentes origens sociais (BURGER, 2010). Na mesma ordem de ideias, as Nações Unidas também consideram os programas pré-escolares como um potencial meio de promover a prontidão escolar, explicando que a prioridade dada ao apoio e ao desenvolvimento da primeira infância deve-se a que a criação de bases sólidas para a aprendizagem começa nos primeiros anos de vida (UNESCO, 2009).

Segundo DUA *et al.* (2016) os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) passaram recentemente a incluir o desenvolvimento infantil e, por sua vez, a Estratégia Global para a Saúde da



Mulher, da Criança e do Adolescente (2016-2030) tem também como um dos principais objetivos garantir que todas as mulheres, crianças e adolescentes tenham a mesma oportunidade de prosperar (e não simplesmente sobreviver). Assim, de acordo com o autor, qualquer agenda que vise dar às crianças pequenas oportunidades de sobreviver e prosperar deve priorizar o Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), a fim de informar a implementação de políticas e programas e alcançar a meta de ODS.

Os programas de intervenção na primeira infância buscam prevenir ou minimizar as limitações físicas, cognitivas e emocionais principalmente das crianças desfavorecidas pela pobreza (ANDERSON, *et al.*, 2003), mas neste grupo, são ainda mais vulneráveis as crianças com deficiências ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Existe consenso entre diferentes autores (ex. NORES; BARNETT, 2010; BURGER, 2009; ANDERSON *et al.*, 2003; BLACK; HURLEY, 2016) de que os primeiros anos são particularmente importantes para o desenvolvimento de competências básicas que ajudarão na vida e bem-estar da criança subsequentemente. Mas poucos são os estudos realizados sobre a eficácia de intervenções precoce em diferentes países e com diferentes abordagens pedagógicas, e Moçambique não é exceção. É ainda de maior importância conhecer os resultados das intervenções a nível educativo, pois, como explicam Nores e Barnett(2010), as intervenções precoces com componente de estimulação educacional são as que têm evidenciado os maiores efeitos cognitivos. Por causa da vulnerabilidade acrescida deste grupo, é também pertinente investigar a eficácia dos modelos de intervenção precoce em ambientes educativos que visam a inclusão de crianças com NEE.

O presente estudo de base consistiu na análise do impacto da implementação dos pacotes de formação dos educadores de escolinhas comunitárias nos distritos de Manjacaze e Xai-Xai. Este projeto surge num contexto onde, Gaza, à semelhança de muitas outras províncias de Moçambique, não possui um sistema de educação pré-escolar nas zonas rurais. Assim, as poucas crianças que se beneficiam da educação pré-escolar fazem-no em instituições das cidades ou periferias e geralmente privadas, sendo deste modo seletivas.

Benzana, I. B. et al. (2020)



O artigo traz a descrição metodológica da implementação do projeto, descrevendo a abordagem usada na implementação, avaliação, bem como as principais constatações resultantes da avaliação do projeto.

Educação inclusiva na pré-escola

Tem sido cada vez mais evidente que os programas de intervenção precoce beneficiam de forma muito especial às crianças com deficiência, entretanto a participação deste grupo em ambientes pré-escolares inclusivos ainda é uma prática recente, mas que tem benefícios para o desenvolvimento social das crianças e o bem-estar de suas famílias muito mais que em ambiente segregados (CLAPHAM *et al.*, 2017),

A participação em programas inclusivos tem benefícios potenciais para crianças com e sem deficiências. Segundo Okagakiet *al.* (1998), numa sala de aula inclusiva, as crianças tornam-se mais conscientes das deficiências, e aprendem a apreciação pela diversidade, aumentando o desenvolvimento de suas habilidades pró-sociais: aprendem a compreender os pensamentos, as emoções, os motivos e as intenções dos outros a partir das interações.

Para Giangreco(1996), a inclusão pré-escolar de crianças com deficiência permite que toda uma nova geração cresça vendo a deficiência como parte natural do dia-a-dia, beneficiando assim tanto os indivíduos como a comunidade. Por sua vez, Okagakiet *al.* (1998) esclarecem que se não forem bem planejados, os programas de intervenção educativa na primeira infância, que se supõem inclusivos, podem expor as crianças com e sem deficiência a experiências potencialmente negativas. Esta perspectiva, mais uma vez, mostra a importância de se realizar pesquisas e projetos que visam buscar os melhores modelos de intervenção inclusiva na primeira infância.

Treinamento e mobilização em educação inclusiva



Em 2009, a UNESCO reiterou um compromisso internacional para assegurar sistemas inclusivos de educação, uma vez que a adaptação para a diversidade beneficia a todos em termos educativos, a inclusão cria atitudes positivas para uma sociedade justa, e os serviços complexos, segregados e especializados são mais caros (UNESCO, 2009). Ademais, outros documentos antecedentes tais como o Relatório de Warnock e a Declaração de Salamanca sustentam esta necessidade (WARNOK, 1978; UNESCO, 1994).

Na educação pré-escolar, a preparação do cuidador ou professor é de grande importância para assegurar a inclusividade na sala de aula. Robinson(2017)explica que os programas de preparação de professores servem para estabelecer que professores iniciantes se tornem ativistas críticos, capazes de desconstruir práticas de exclusão. Mas isto compõe um desafio pois professores iniciantes tendem a adotar comportamentos instrucionais aprendidos dos seus mentores ou de memórias da sua própria escolarização. Assim, para um sistema mais inclusivo é fundamental eliminar este ciclo de tradicionalismo(ROBINSON, 2017).

Não existe uma grande teoria que possa responder à pergunta "Como podemos praticar inclusivamente?" Em vez disso, há uma infinidade de opções que só podem ser selecionadas através do engajamento inteligente com o aqui e agora. Sob o ponto de vista do cuidador ou professor, a prática inclusiva é intrinsecamente dilemática e mutável. Exige comprometimento e destreza em contextos altamente localizados onde as abordagens sob medida são necessárias em resposta a desafios muito específicos (ROBINSON, 2017).

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos de estudo

O estudo foi realizado no período entre Janeiro e Dezembro de 2016 e compreendeu três fases distintas:



- a) Formação dos educadores das escolinhas comunitárias nos pacotes Máximo e Mínimos nos dois distritos envolvidos na pesquisa (Xai-xai e Manjacaze) em matéria de desenvolvimento da criança e NEE;
- b) Monitoria da implementação dos resultados da formação dos educadores nas escolinhas;
- c) Avaliação do impacto do treinamento dado aos educadores.

Antes da realização da pesquisa, dois programas de formação (designados pacotes) foram desenhados (pacotes máximo e mínimo), pela equipa dos pesquisadores do Centro de Estudos e Apoio Psicológico (CEAP) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). A diferença entre os pacotes máximo e mínimo estava no tempo que cada um dos grupos esteve sujeito, nos tópicos ministrados aos grupos e no corpo de formandos envolvidos em cada pacote. O pacote máximo, teve a duração de 40 horas durante cinco dias (segunda a sexta feira), envolveu gestores e educadores e o programa de treinamento abordou matérias tais como: (a) desenvolvimento infantil; (b) necessidades educativas especiais; (c) intervenção precoce; (d) plano educativo individualizado; e (e) produção de material lúdico-didático. O pacote mínimo teve a duração de 24 Horas, envolveu apenas educadores e englobava os mesmos conteúdos, exceto o plano educativo individualizado e a produção de material lúdico-didático. Por fim, o grupo de controlo englobou todos aqueles educadores que não se beneficiaram, direta ou indiretamente, de nenhuma capacitação por parte da equipa de pesquisadores. Ambas formações decorreram nos moldes de aulas expositivas e interativas. Após a capacitação decorreram 9 meses para que os educadores exercitassem os conhecimentos adquiridos e, por fim, fez-se a pesquisa.

As escolinhas foram construídas no ano anterior a realização desta formação, e funcionam de segunda à sexta-feira das 9 às 12 horas. Cada escolinha possui um pátio com material lúdico e salas de aulas, nas quais são alocadas as crianças dos 3 aos 5 anos, havendo turmas heterogêneas quanto às idades.

Importa realçar que estiveram na formação pontos focais responsáveis pelas escolinhas afetos ao Save The Children Xai-xai e estes faziam trabalho de monitoria às escolinhas e apoio técnico aos

Benzana, I. B. et al. (2020)



educadores sem nenhuma coordenação com a equipa dos pesquisadores, e visitam as escolinhas pelo menos duas vezes por mês independentemente do pacote a que pertenciam.

Outra diferença nos pacotes esteve no grau de monitoria direta dada pela equipa dos pesquisadores, as escolinhas do pacote máximo receberam três visitas de monitoria ao longo do ano e as do pacote mínimo uma e de controle nenhuma.

A pesquisa visava a coleta de dados a respeito de 5 indicadores da implementação do projeto, nomeadamente, Satisfação e bem-estar; Resultados de aprendizagem; Presença e retenção; Capacidade dos cuidadores; e Envolvimento dos pais/encarregados de educação e da comunidade.

População e amostra

A população do estudo foi composta por três grupos distintos, nomeadamente: crianças registradas nas escolinhas comunitárias dos distritos de Xai-xai e Manjacaze pertencentes aos pacotes máximos, mínimos e controlo, com idades de 3, 4 e 5 anos, de um total de 18 escolinhas, que totalizavam 32 salas convencionais de atividades, com 1123 crianças (580 homens e 543 mulheres), das quais 91 crianças suspeita-se que tenham alguma NEE.

Também fizeram parte da população de estudo, os educadores das escolinhas dos três pacotes em análise, totalizando 48 educadores (3 homens e 45 mulheres); os pais e encarregados de educação das crianças que frequentavam as escolinhas em um número não especificado. No entanto, durante a coleta de dados estiveram presentes cerca de 200 pais e encarregados de educação, que compreendiam desde jovens até idosos. Relativamente ao primeiro grupo amostral (crianças), a seleção obedeceu a amostragem probabilística do tipo aleatória simples, onde numa primeira fase selecionou-se 12 escolinhas, repartidas em quatro para cada pacote (máximo/mínimo/controlo). O mesmo critério foi usado para selecionar as 174 crianças dentro das escolinhas eleitas para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados (52 Crianças de 3 anos; 60 Crianças de 4 anos; 62 Crianças de 5 anos).

No que concerne aos pais e encarregados de educação, estes foram recrutados com base numa amostragem intencional, tendo sido selecionados e avaliados pelo questionário elaborado para pais e



encarregados de educação das crianças que foram anteriormente submetidos a avaliação nos dois distritos.

Relativamente a amostra dos educadores, esta foi composta por 26 educadores selecionados por conveniência, isto é, foi aplicado um questionário de avaliação dos conhecimentos e da implementação dos conteúdos da formação ministrada no início do projeto aos educadores.

Instrumentos

Para efetivar o estudo tomou-se como dispositivos (instrumentos):

- i) **A entrevista:** destinada a avaliação da satisfação dos pais e encarregados de educação pelos serviços oferecidos pelas escolinhas e captar as mudanças notadas nas crianças devido à frequência à escolinha.
- ii) **A observação natural:** dos diversos aspetos relacionados às escolinhas (ex. infraestruturas/equipamentos; crianças e educadores durante as atividades de rotina);
- iii) **O Inventário PORTAGE Operacionalizado (IPO):** para avaliar ou descrever o desempenho da criança em tarefas nas três dimensões, nomeadamente, socialização, linguagem e cognição. Para cada dimensão, possui questões ou aspectos por observar no comportamento da criança (ex. seguir instruções, cantar, montar figuras, etc.). Este instrumento foi preenchido de forma indireta, entrevistando os educadores ou encarregados, e de forma direta, na interação do avaliador junto a criança.
- iv) **O questionário:** para avaliar o desempenho (teórico e prático) dos educadores sobre os conteúdos da formação em educação inclusiva. Este compreendia questões abertas sobre os temas que compuseram o pacote de formação, visando captar o nível de compreensão que estes tinham sobre os fatores de desenvolvimento da criança, as estratégias de promoção de desenvolvimento saudável, o conceito e os tipos de necessidades especiais verificados ao nível local, as estratégias de intervenção precoce, a concepção e implementação de plano educativo individual e averiguar o nível de produção de material lúdico. Este questionário



visava uma observação indireta na medida em que se baseava exclusivamente no relato do entrevistado.

Os instrumentos foram submetidos a um processo de adaptação junto a população de estudo, no que diz respeito às questões linguísticas, culturais, acessibilidade de recursos, e por fim, houve tradução do Inventário PORTAGE ao Xichangana (língua local).

RESULTADOS

Os dados colhidos permitiram captar uma visão sistemática das seguintes dimensões: satisfação e bem-estar das crianças; resultados da aprendizagem; presença e retenção; performance dos educadores; e envolvimento da comunidade.

Tabela 1 - Distribuição das crianças por idade e pacotes de implementação

| Pacote Idade | Máximo | Mínimo | Controlo | Total |
|---------------------|---------------|---------------|-----------------|--------------|
| 3 Anos | 24 | 14 | 14 | 52 |
| 4 Anos | 24 | 15 | 21 | 60 |
| 5 Anos | 26 | 11 | 25 | 62 |
| Total | 74 | 40 | 60 | 174 |

Fonte: dados da pesquisa (2016)

Resultados da aprendizagem

Os resultados de aprendizagem foram positivos nas crianças de todas as idades, pacotes e em crianças com registro de NEE, situando-se em 82,7% de performance positiva.

De forma particular, as crianças do pacote máximo tiveram uma melhor prestação em quase todas tarefas e idades comparativamente as dos pacotes mínimo e controlo, no entanto, o grupo de controle esteve melhor em relação ao pacote mínimo em todas as idades e tarefas. Este facto pode ser



explicado pelo baixo número de crianças arroladas no pacote mínimo, pois a diferença é mais numérica e não qualitativa.

Tabela 2 - performance de crianças por pacote em tarefas de duas ou mais ordens não relacionadas

| Pacote | Realiza tarefas de duas ou mais ordens não relacionadas | | Total |
|----------|---|------------|-------|
| | Sim | Não | |
| Máximo | 59 (81%) | 14 (19%) | 73 |
| Mínimo | 25 (71%) | 10 (29%) | 35 |
| Controlo | 59 (93%) | 4 (7%) | 54 |
| Total | 134 (82,7%) | 28 (17,3%) | 162* |

(*162-174=12 valores em falta)

Fonte: dados da pesquisa (2016)

Por exemplo, no que diz respeito ao desempenho na tarefa de ‘obediência a duas ou mais ordens não relacionadas’, ilustrado na tabela 6, é notória a prestação predominantemente positiva das crianças dos três pacotes.

Tabela 3 - Crianças com e sem NEE em tarefas de duas ordens não relacionadas

| CNEE | Realiza tarefas de duas ou mais ordens não relacionadas | | Total |
|-------|---|------------|-------|
| | Sim | Não | |
| Sim | 14 (93,3%) | 1 (6,7%) | 15 |
| Não | 124 (82,1%) | 27(17,9%) | 151 |
| Total | 138(83,1%) | 28 (16,9%) | 166* |

*166-174= 8 (valores em falta)

Fonte: dados da pesquisa (2016)

Os dados sobre o desempenho das Crianças com NEE (CNEE) denotam uma tendência a um desempenho positivo para maior parte destas, a mesma observada em crianças sem NEE.

Numa visualização dos resultados em cortes de idade e pacotes pode-se notar um padrão um pouco homogêneo entre os grupos. Por exemplo, das 52 crianças dos 3 anos arroladas, 24 pertenciam ao pacote máximo (3 com NEE), enquanto os pacotes mínimos com 14(2 com NEE) e controlo possuíam



14 crianças (1 com NEE). No concernente a aprendizagem, estas mostraram um resultado satisfatório para a sua idade, tendo se registrado uma percentagem de 55.8% em exercícios que exigiam raciocínio lógico das crianças e 96.2% em tarefas que tinham menor exigência de raciocínio lógico.

As CNEE de 3 anos demonstravam um desempenho satisfatório em tarefas que exigem somente a manipulação, imitação ou uso dos sentidos (visão, audição e tato). Isto parece associado ao fator idade e menos a deficiência em si, pois em ambos grupos há um decréscimo significativo do desempenho.

Relativamente aos pacotes de formação e aprendizagem na faixa dos três anos, não há diferenças significativas entre as crianças por pacotes (nível de significância aqui). Apesar de os pacotes de implementação terem contribuído com 73% das crianças durante a avaliação (máximo e mínimo) e o pacote de controlo somente com 17%, em termos de aprendizagem nota-se um crescimento proporcional nos três grupos, o que pode ser indicativo de um trabalho equilibrado entre educadores de todos os pacotes.

Na faixa etária dos quatro anos foi arrolado um cumulativo de 60 crianças em todos os pacotes, sendo que 40% (24 crianças) pertenciam ao pacote máximo, 25% (15 crianças) do pacote mínimo e 35% (21 crianças) do grupo de controlo. Em termos de sexo, 27 crianças (45%) eram do sexo masculino e 33 (55%) do sexo feminino. Registrou-se um total de cinco casos de crianças com NEE, das quais duas eram do pacote máximo, três do grupo de controlo e nenhuma do pacote mínimo.

Registrou-se uma performance positiva de aprendizagem global de 63,3% contra 36,7% negativo. No entanto, há que notar o fato de que em tarefas relativamente mais simples o nível de performance foi até aos 91,7% (ex. identificar a parte de cima e de baixo de um objeto), mas em tarefas relativamente complexas há uma tendência decrescente que chega a atingir percentagens baixas de 20% a 26,7% (ex. unir quatro partes de uma figura; copiar um triângulo e nomear cores respectivamente).

Tabela 4 -performance de aprendizagem por tarefa e global em crianças de 4 anos



| Tarefa | Performance | |
|---|--------------|--------------|
| | Sim(%) | Não (%) |
| Repete canções e dança para outros | 78,3 | 21,7 |
| Diz o uso de objetos comuns | 90 | 10 |
| Obedece a sequência de duas ordens não relacionadas | 78,3 | 21,7 |
| Identifica objetos iguais e/ou diferentes de outros | 65 | 35 |
| Identifica objetos iguais e/ou diferentes de outros | 65 | 35 |
| Responde perguntas simples envolvendo “como” | 76,6 | 23,3 |
| Identifica a parte de cima/baixo de um objeto ou figura | 91,7 | 8,3 |
| Distingue objetos que pertencem ou não a certa categoria | 60 | 40 |
| Apanha 1 a 5 objetos quando solicitado | 58,3 | 41,7 |
| Copia um triângulo | 26,7 | 73,3 |
| Recorda-se de objetos que tenha visto antes | 70 | 30 |
| Diz o momento relacionado a cada atividade | 56,7 | 43,3 |
| Diferencia pesos | 83,3 | 16,7 |
| Une quatro partes de uma figura para formar um todo | 26,7 | 73,3 |
| Nomeia cinco cores | 20 | 80 |
| Constrói uma pirâmide de 10 blocos | 52,5 | 47,5 |
| Identifica objetos Compridos e curtos | 78,3 | 21,7 |
| Coloca objetos atrás, afrente e ao lado | 65 | 35 |
| Conta de um até dez | 51,7 | 48,3 |
| Identifica objetos colocados no meio, primeiro e último lugar | 71,7 | 28,3 |
| Total | 63,3% | 36,7% |

Fonte: dados da pesquisa (2016)

Comparando o grupo com e sem NEE verifica-se a mesma tendência observada nas crianças de três anos, mas também na generalidade das crianças de quatro anos de idade, em que o nível de complexidade da tarefa influenciou a performance nas tarefas. No caso das crianças supostamente com NEE, o grau de dificuldade na tarefa foi aumentando à medida que a complexidade desta foi igualmente incrementado.

Relativamente aos pacotes de formação e aprendizagem na faixa dos quatro anos de vida, não há diferenças significativas em geral entre as crianças por pacotes. Apesar de os pacotes de



implementação terem contribuído com 65% das crianças durante a avaliação (máximo e mínimo) e o grupo de controlo somente com 35%, em termos de aprendizagem nota-se um crescimento proporcional em todos grupos.

Na faixa etária dos cinco anos de idade foram arroladas 62 crianças em todos os pacotes, sendo que 41,9% (26 crianças) pertenciam ao pacote máximo 17,7% (11 crianças) do pacote mínimo e 40,3% (25 crianças) do grupo de controlo. Houve registro de seis casos de NEE, distribuídas em duas por cada pacote. De igual forma que nas crianças de três e quatro anos também tiveram um resultado satisfatório para a sua idade.

Em geral, registrou-se uma performance positiva de aprendizagem global de 64,1% contra 35,9% negativo. No entanto, há que notar o facto de que em tarefas relativamente mais simples o nível de performance foi até aos 96,8% (ex. distinção de peso), mas em tarefas relativamente complexas há uma tendência decrescente que chega a atingir percentagens 38,7% (ex. unir quatro partes de uma figura; escrever seu nome).

Relativamente aos pacotes de formação versus resultados de aprendizagem, regista-se uma similaridade com os dois grupos anteriores (3 e 4 anos) independentemente do grau de exigência da tarefa.

É preciso considerar ainda o facto de o número de crianças de 5 anos supostamente com deficiência arroladas durante a avaliação ter sido insignificante (apenas 6), não permitindo, por isso, o estabelecimento de comparações estatisticamente significativas, como também não há tipificação nem a gravidade da suposta deficiência em cada criança.

Presença e retenção

No que diz respeito à retenção das crianças, importa referir que os dados fornecidos pela instituição (Save The Children) são bastante dispersos e inconsistentes para uma análise estatisticamente válida. Entretanto, a frequência das crianças às escolinhas continuava elevada. Assim, durante as visitas de monitoria era comum verificar a presença de mais de 30 crianças por turma.



Satisfação e bem-estar

A avaliação da satisfação e bem-estar, feita com recurso a apreciação dos vídeos com discursos dos pais e encarregados de educação, demonstra que há uma sensação de satisfação e bem-estar dos pais e encarregados de educação pelas escolinhas em quase todas comunidades. Há um reconhecimento de que as escolinhas comunitárias são úteis e trouxeram mudanças positivas na comunidade e tornam as crianças mais preparadas e competentes na altura do ingresso na escola do que as que não tiveram a oportunidade de as frequentar.

Ademais, há um desejo expresso e unânime de que as escolinhas devam continuar, conforme pode ser notado nas falas de uma das mães de uma escolinha do pacote mínimo “*Agradeço muito a escolinha, nos ensinou muito, não só as crianças, mas a mim também. Eu tinha o hábito de ficar na machamba² até muito tarde, mas com a escolinha aprendi a voltar cedo para preparar a criança para estar na escolinha até as 9h, agora consigo me dar tempo para descansar. Agora meu filho sabe dizer bom dia mamã, sabe contar*”.

Outra mãe na mesma escolinha expressou-se nos seguintes termos “*Eu agradeço muito pela escolinha, meu filho graças a escolinha sabe cumprimentar, sabe agradecer, quando acorda já sabe que tem que ir a escolinha. As minhas crianças que não frequentaram a escolinha não tinham o hábito de dizer bom dia mamã pela manhã*”.

Capacidade dos Educadores

Na avaliação da capacidade dos educadores as respostas dadas indicam que estes entenderam na totalidade os conteúdos da formação.

A formação dos educadores fora predominantemente teórica, e ao longo das entrevistas individuais com os educadores verificou-se que estes possuíam conhecimentos coerentes sobre os fatores de risco e proteção para o desenvolvimento da criança, as estratégias para promover um

² Campo onde se pratica a agricultura.

Benzana, I. B. et al. (2020)



desenvolvimento saudável, os tipos de necessidades educativas especiais mais frequentes localmente, as estratégias de intervenção precoce, os fundamentos para a concepção do plano educativo individual. Ademais, verificou-se que nas escolinhas produziam-se materiais lúdicos com formatos geométricos para auxiliar nas atividades, bem como os educadores davam relatos coerentes com a abordagem inclusiva no atendimento que prestavam às crianças.

A capacidade dos educadores foi aferida apenas com base no relato, mas os conhecimentos demonstrados por estes sugerem a existência de um potencial nos educadores para lidar com as crianças e promover ambientes inclusivos.

Envolvimento da Comunidade

Quanto ao envolvimento dos pais/encarregados de educação e da comunidade, no geral, reportou-se fraca participação dos pais e encarregados de educação nos vários momentos das atividades da escolinha, aquelas que requeriam o apoio comunitário, tais como o saneamento, a manutenção de infraestruturas e a coordenação do plano educativo individualizado para garantir a continuidade das estratégias educativas da escolinha no ambiente familiar.

Por várias vezes constatou-se a ausência dos pais, principalmente de crianças com NEE em momentos cruciais durante a execução das atividades do projeto. A título de exemplo, mais de 50% de crianças consideradas como tendo NEE estiveram ausentes durante o processo de avaliação final.

As ausências das crianças foram descritas pelos educadores como sendo devido às longas distâncias entre as residências e as escolinhas, ou o reflexo do pouco interesse por parte dos pais, uma vez que estes foram informados sobre a presença da equipa de pesquisadores que vinham avaliar ou apreciar a execução do projeto. Ademais, a presença destas crianças nas escolinhas foi irregular ao longo do ano.



DISCUSSÃO

Neste estudo se se mantiver o foco na comparação da aprendizagem de crianças supostamente com deficiência, os resultados não mostram diferenças significativas com valor estatístico entre os pacotes.

A performance positiva das crianças de escolinhas do pacote de controlo pode ser explicado por vários fatores, tais como o empenho dos educadores, que mesmo sem ter recebido a formação sobre desenvolvimento e NEE no início do ano de 2016 (que não vinculava de forma direta ao ensino de conteúdos escolares, números, letras entre outros) interiorizaram o processo de ensino e aprendizagem geral que lhes permitisse trabalhar com as crianças e recebiam a supervisão geral das equipas de implementação dos programas das áreas específicas do trabalho delas.

Como ilustrado no exemplo da tabela 6, no global a performance das crianças nas tarefas foi predominantemente positiva, o que pode levar-nos a considerar que há pouca diferenciação entre os pacotes no que concerne a capacidade das crianças de aprenderem.

Os dados sobre crianças com deficiências arroladas nesta pesquisa, à partida não permitem fazer uma leitura comparativa com as crianças sem deficiências, pois a diferença numérica entre os dois grupos foi elevada. No entanto, os resultados apresentados pelas crianças com deficiência são qualitativamente importantes e dignos de análise.

É necessário compreender, contudo que mesmo havendo alguns pontos fracos nos resultados gerais, estas crianças estão dentro dos padrões normais de desenvolvimento cognitivo para a sua idade se observadas dentro da escala de Piaget e Wallon, especialmente pelo facto de em tarefas cognitivas o desempenho positivo tender a aumentar com a idade (GALVÃO, 1995; RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981)

O desempenho abaixo de 50% nalgumas tarefas, pode ser um reflexo da forma como as atividades são organizadas nas escolinha, pois a colocação indiscriminada das crianças nas salas, sem ter em conta a idade, dispersa a atenção dos educadores, não podendo com isso dedicar atenção particular para um grupo específico com conteúdo de interesse para a idade das crianças, o que, em parte, pode



prejudicar as próprias crianças, uma vez que o tempo de permanência numa atividade fica bastante reduzido não dando tempo que permite a assimilação de certos conteúdos, principalmente quando estes têm um carácter relativamente complexo.

Outro dado que pode explicar a fraca performance em certas tarefas relativamente complexas está ligado ao tempo total de permanência na escolinha. Em geral as atividades das crianças duravam três horas por dia e aliado ao nível de rotação nas atividades, este tempo fica extremamente insuficiente para que o educador complete todas as temáticas que constam do programa cada dia.

Comparando as crianças com ou sem deficiência, em tarefas relativamente simples quer as crianças supostamente com deficiência, quer as sem deficiência apresentam uma performance de aprendizagem elevada mas, em tarefas cujo grau de exigência cognitiva é aumentada a performance de assimilação tende a decrescer nos dois grupos, o que faz valer mais uma vez a ideia de que o ser portador de deficiência, no caso vertente, não interferiu na aprendizagem das crianças, mas também reitera a dúvida da existência real ou não de alguma deficiência nas crianças consideradas como tais.

Da avaliação diagnóstica feita em algumas escolinhas pelo grupo de pesquisa, constatou-se que um número considerável (cerca de 30 crianças em 49 avaliadas), antes alistadas como portadoras de deficiências, tinham apenas problemas físicos de atenção médica tratáveis, e outros tinham apenas uma forma de ser e estar diferentes do esperado pelos educadores (mais calmas, ou relativamente enérgicas, ou um estilo familiar de educação) sem impacto negativo no domínio cognitivo. Este facto é salientado por Cordet *al.* (2015) a respeito do excesso de diagnósticos para simplificar a compreensão dos problemas de comportamento.

Não pretendemos com isso deixar a ideia de que estas não eram crianças com deficiências ou que não existem tais crianças nas escolinhas, pois as crianças arroladas na avaliação podem apresentar algum problema que chama a atenção dos educadores, mas que não compromete as crianças em termos de aprendizagem. Ademais, nem todas as crianças que supostamente tem NEE compareceram às escolinhas nos dias da avaliação, que se associa ao fraco interesse dos pais/encarregados de educação ou por causa de outras ocupações ou impedimentos locais como distancia casa/escolinha que lhes impedem de levar os filhos diariamente à escolinha.



Outra explicação para o equilíbrio entre os dois grupos pode ser atribuída ao facto de os/as educadores/as terem dedicado mais atenção e tempo a estas crianças como forma de compensar as suas debilidades, o que poderá ter permitido que elas alcançassem o mesmo nível de aprendizagem com as sem deficiência.

Com relação ao envolvimento da comunidade, há necessidade de trabalhar-se na melhoria das estratégias de comunicação (tempo, forma e conteúdo) sobre as atividades que envolvem as crianças e pais e encarregados de educação (comunidade) de forma a reduzir e/ou evitar ao mínimo os ruídos na comunicação (*misunderstandings*); mobilização e sensibilização para uma maior conservação do ambiente das escolinhas pelos intervenientes (escolas, encarregados e Pais, e a comunidade).

CONCLUSÃO

Este estudo resultou de uma iniciativa de promoção da educação na primeira infância, que é uma fase de elevada neuroplasticidade e consequentemente a durabilidade dos efeitos dos eventos ambientais no curso de vida do indivíduo.

Neste pode-se constatar que o treinamento dado aos colaboradores em matérias de educação inclusiva teve impacto positivo nas habilidades de educação e cuidado para com as crianças, resultando também numa maior sensibilidade sobre a necessidade de inclusão de crianças com NEE na fase pré-escolar. Entretanto, a comparação entre os educadores que se beneficiaram os pacotes máximos, mínimos de formação bem como grupo de controlo, não revela diferenças significativas em termos de habilidades. Este facto pode ser decorrente da existência de outros programas que não vinculavam de forma directa ao ensino de conteúdos escolares, administrados ao grupo de controlo.

É importante que sejam conduzidos mais estudos a respeito da inclusão de crianças com NEE, criação de programas de capacitação de educadores em nível pré-escolar bem como o incentivo aos profissionais que se dedicam a educação da primeira infância para a multiplicação de práticas inclusivas. Ademais, em regiões recônditas é importante a disponibilização de serviços de saúde para a

Benzana, I. B. et al. (2020)



avaliação e acompanhamento necessário de crianças com problemas de saúde física que, de alguma forma, possam ter sido confundidos com NEE por parte dos educadores.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Laurie, M. et al. The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, v.24, 2003, p. 32-46. Acessado em 26 de janeiro de 2017 em [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00655-4](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00655-4)
- BLACK, Maureen, B.; HURLEY, Kristen, M. Early child development programmes: further evidence for action. *The Lancet*, v. 4, 2016, p. 505-506. Acessado em 26 de janeiro de 2017 em [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(16\)30149-8](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(16)30149-8)
- BURGER, Kasper. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 25, 2009, p. 140-165. Acessado em 26 de Janeiro de 2017 em <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- CLAPHAM, Kathleen et al. Using a logic model to evaluate the Kids Together early education inclusion program for children with disabilities and additional needs. *Evaluation and Program Planning*, v.61, 2017, p. 96-105. Acessado em 26 de janeiro de 2017 em <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.004>
- CORD, Denise, et al. As significações de profissionais que actuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.35, 2015, p. 40-43. Acessado em 26 de janeiro de 2017 em <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000952013>
- DUA, Tarun, et al. Global research priorities to accelerate early child development in the sustainable development era. *The Lancet*, v.4, 2016, p. 887-889. Acessado em 26 de janeiro de 2017 em DOI: [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(16\)30218-2](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(16)30218-2)
- GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: uma concepção dialéctica do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GIANGRECO, Michael, F. *Vermont interdependent services team approach: A guide to coordinating educational support services*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks, 1996.

Benzana, I. B. et al. (2020)



NORES, Milagros; BARNETT, W. Steven. Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, v. 29, 2010, p. 271-282. Acessado em 26 de Janeiro de 2017 em <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.001>

OKAGAKI, Lynn et al. Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 13, 1998, p. 67-86. Acessado em 26 de Janeiro de 2017 em [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80026-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80026-X)

RAPPAPORT, Clara Regina et al. C. *Psicologia do Desenvolvimento: Teorias do Desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981.

ROBINSON, Deborah. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, v. 61, 2017, p. 164-178. Acessado em 26 de Janeiro de 2017 em <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Espanha: UNESCO, 1994.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO, 2009.

WARNOCK, Mary. *Special educational needs: report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London, 1978. Acessado em 27 de janeiro de 2017 em <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>