

# RELATÓRIO DO ESTUDO

Programa de sinalização de crianças com deficiência ou em risco de desenvolvimento





# Programa de sinalização de crianças com deficiência ou em risco de desenvolvimento em São Tomé e Príncipe

## RELATÓRIO DO ESTUDO

**Autoras:**

**Isabel Piscalho  
e Ana Maria Vera Cruz**

**Prefácios:**

**Jacques Boyer**  
(UNICEF de São Tomé e Príncipe)

**Maria João Cardona**  
(Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação)

**Autoras:** Isabel Piscalho e Ana Maria Vera Cruz

**Prefácios:** Jacques Boyer (UNICEF de São Tomé e Príncipe) e Maria João Cardona (Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação)

**Coordenação:** Ministério da Educação, Cultura e Ciência da República Democrática de São Tomé e Príncipe, UNICEF, com a colaboração do Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação.

**Em articulação com:** Projeto Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe (RIQUEB), apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido pela equipa do Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe com o apoio de uma equipa do Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação (Coord. Maria João Cardona)

**Consultor em regime de voluntariado:** Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação

**Comité de Direção do Estudo:** Mirabel Ribeiro e Ana Maria Vera Cruz (Ministério da Educação, Cultura e Ciência da República Democrática de São Tomé e Príncipe); Rute Leal (UNICEF); Isabel Piscalho (Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação)

**Contribuição:** Antonieta D'Alva; Écela Carvalho; Jaylsan Castro; Luís Filipe Neves; Selnaine Vera Cruz e Uraca Cotrim – equipa de São Tomé e Príncipe. Joana Évora; Joana Loureiro; Liliana Dinis – ex-alunas do Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação

**Fotografias:** © Inês Gonçalves

**Edição Gráfica:** Teresa Cavalheiro, Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação

**Impressão:** Gráfica Central

## AGRADECIMENTOS

Este estudo foi possível com o apoio financeiro do UNICEF que considera de extrema importância a inclusão de TODAS as crianças na escola. Este trabalho de sinalização/referenciação seguiu o delineado no âmbito do Eixo 1 - Sinalização e identificação das crianças em risco de deficiência da “Estratégia de desenvolvimento para a educação especial em São Tomé e Príncipe” (Inês Sim-Sim & Ana Maria Vera Cruz, 2010).

Foram determinantes na boa consecução do trabalho: o Ministério da Educação, Cultura e Ciência, nomeadamente a Célula do Ensino Especial e a Direção do Ensino Básico e Pré-escolar; o Ministério da Saúde e as várias delegações regionais que lhe estão associadas; a Secretaria Regional do Príncipe para os Assuntos Sociais; o Instituto Nacional de Estatística; a Santa Casa da Misericórdia de São Tomé e Príncipe; a Cruz Vermelha de São Tomé e Príncipe; as Autarquias; a FONG e ONG; as Associações; e as Instituições Religiosas que conosco colaboraram.

Agradecemos, também, à Direção das Escolas e das Instituições de Infância, aos/às educadores/as, professores/as, auxiliares pedagógicos/as, familiares das crianças, técnicos/as, inquiridores/as e comunidade no geral.





### **NOTIFICAÇÕES LEGAIS**

Os resultados, interpretações e conclusões exprimidas neste relatório pertencem exclusivamente às autoras e contribuintes e não devem ser atribuídos, de forma alguma, aos financiadores ou parceiros do UNICEF. Os elementos publicados neste relatório são da exclusiva responsabilidade do UNICEF.

**“Programa de sinalização de crianças com deficiência ou em risco de desenvolvimento em São Tomé e Príncipe – Relatório do estudo”, UNICEF, 2015.**

**Nota:** Este relatório está escrito ao abrigo do novo acordo ortográfico.

**Para cópias deste relatório e mais informação, contactar:** [saotome@unicef.org](mailto:saotome@unicef.org)

## PREFÁCIOS



Nos últimos anos o UNICEF tem incitado os parceiros e os governos de todo o mundo a assumirem a responsabilidade de garantir que todas as crianças, independentemente da sua condição física, origem familiar, religiosa e de raça, possam usufruir dos seus direitos, sem qualquer tipo de discriminação.

Nesta conjuntura as políticas e os programas de ação devem estar alinhados aos prescritos na Convenção dos Direitos da Criança (CDC), com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências (CDPD) e com os compromissos da Declaração de Salamanca. É com base nestes pressupostos que o governo de São Tomé e Príncipe e o UNICEF elegeram para o ciclo de programação 2012-2016 como uma das prioridades a implementação do primeiro eixo da “Estratégia de desenvolvimento para a educação especial em São Tomé e Príncipe”.

Graças ao acordo de parceria entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES) e o UNICEF, foram definidas as bases para que se pudesse efetivamente apoiar o Ministério de Educação, Cultura e Ciência na realização deste estudo. No último recenseamento geral da população e habitação (RGPH-2012) foram fornecidas e recolhidas algumas informações por áreas específicas de deficiência que, a par deste estudo, permitirão avançar detalhadamente em resultados e análises mais profundas. O UNICEF considera que uma referência e uma avaliação exaustiva, seguidos de uma identificação precisa dos casos é uma condição “sine qua non” que permite atualizar os dados e proporcionar um melhor conhecimento da situação. O objetivo fundamental é que os casos sejam identificados o mais precocemente possível, no sentido de assegurar que todas as crianças e adolescentes portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais possam ser identificadas, assistidas e estimuladas (desde o nascimento, através dos postos de saúde, passando pelos jardins de infância até ao ensino básico), ajudadas a potencializar as suas capacidades e assim poderem usufruir dos seus plenos direitos.

Gostaríamos de aproveitar a oportunidade para agradecer à equipa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, do Ministério de Educação, Cultura e Ciência, aos pais, professores, educadores dos jardins de infância, diretores de escolas, representantes da saúde escolar, ao Ministério da Saúde, delegados de saúde e agentes comunitários pela sua participação

e colaboração neste estudo.

Agradecemos também à FONG, à Cruz Vermelha de São Tomé e Príncipe e a todas as Associações que colaboraram desde o início na construção dos questionários e pelo trabalho abnegado de porta a porta que tiveram na identificação e despiste das crianças reconhecidas em risco de deficiência.

Consideramos que o estudo sobre a identificação das crianças com necessidades educativas especiais é um exercício preliminar para a criação de uma base de dados segura para que se possa conceber e adoptar programas e estratégias para o desenvolvimento da pequena infância e de sobrevivência da criança.

É verdade que o estudo não é um fim em si mesmo e não nos dá a chave milagrosa para todos os problemas e males. Sabemos que a questão é complexa e temos consciência dos enormes desafios com que nos confrontamos. Mas, também estamos convictos de que com este estudo estamos em melhores condições para operacionalizar programas de assistência de acordo com as necessidades identificadas.

Estamos comprometidos com as crianças pela promoção dos seus direitos, pela dinamização e promoção do acesso igualitário e equitativo para todas as crianças deste país e do mundo.

O UNICEF acredita que este estudo pode vir a contribuir para gerar evidências com vista à definição de políticas públicas para uma educação inclusiva e de integração social tanto a nível nacional, local ou regional. Por isso, e em consequência disso, advogamos a necessidade de serem estabelecidos programas de Intervenção Precoce na sequência do presente estudo. Os programas de intervenção precoce podem permitir que as crianças com deficiência possam ser alvos de mais atenção no sentido de virem a ter uma infância saudável e que as mesmas possam estar preparadas para participar plenamente como cidadãos e cidadãs na sua vida futura, mais integradas, mais comprometidas e mais participativas no futuro do país, de todos os seus concidadãos e de si próprias.

Não é utopia sonhar que as crianças de São Tomé e Príncipe devem e merecem ser felizes!

**Jacques Boyer**



Representante do UNICEF para a área Gabão e São Tomé e Príncipe

Sinto uma enorme satisfação por poder colaborar na apresentação deste estudo que se destaca pela urgência e pela oportunidade. Pela urgência porque como é evidenciado são muitas as crianças com deficiência e/ou em risco de desenvolvimento que existem em São Tomé e Príncipe, sendo necessária a sua sinalização para uma planificação de uma política integradora que lhes proporcione a oportunidade de acesso aos apoios socioeducativos de que necessitam dentro e fora das instituições educativas. Pela oportunidade considerando que sob a direção do UNICEF e do Ministério da Educação, Cultura e Formação de São Tomé e Príncipe foi possível unir sinergias, entre vários projetos e instituições, rentabilizando trabalhos que estão já a ser realizados.

E destaco particularmente o facto deste estudo ter sido feito durante o desenvolvimento do Projeto RIQUEB – Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe – projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, em que a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES) está a colaborar com o Ministério da Educação apoiando a organização de centros de recursos, a construção de materiais para a formação inicial e contínua de docentes e para a formação dos diretores e diretoras das escolas, a par do apoio ao desenvolvimento de um modelo global de formação em que uma das áreas privilegiadas é a da educação especial. A participação da ESES neste estudo deriva do trabalho iniciado no âmbito do RIQUEB. Sem uma caracterização da realidade do país seria muito difícil definir as necessidades de formação e os documentos de apoio a construir para o seu desenvolvimento nesta área.

A importância deste estudo, num país que dá os primeiros passos na criação de um apoio para as crianças com deficiência e/ou em risco de desenvolvimento, é evidente. Paralelamente, a sua profundidade e abrangência, fundamentam de forma sustentada as recomendações apresentadas. Como é referido nas conclusões: “O presente estudo regeu-se pelo paradigma da Educação Inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos e que almeja uma escola de qualidade para todos e cujo pressuposto é de que todos os alunos têm o direito de conviver, aprender e estar juntos, sendo respeitadas as suas diferenças, bem como de que possam

usufruir de qualquer tipo de apoio durante a sua vida escolar, nomeadamente o apoio à Educação Especial”.

Parabéns às autoras, parabéns ao UNICEF e ao Ministério da Educação e obrigada em nome da ESES por mais esta oportunidade de darmos o nosso contributo para a melhoria do apoio socio-educativo a todas as crianças de São Tomé e Príncipe.

Como é referido no relatório, este estudo ainda não está concluído. Esperando que sejam criadas as condições para a sua continuidade, fica também a expectativa que as recomendações propostas sejam consideradas no desenvolvimento de uma política educativa que ajude a criar condições para uma efetiva igualdade de oportunidades e de participação para todas as crianças e jovens do país.



**Maria João Cardona**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

# CONTEÚDO TEMÁTICO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>I. EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	27
Princípios gerais	
Perspetivas e desafios para uma educação inclusiva em São Tomé e Príncipe	
<b>II. SOBRE ESTE ESTUDO</b> .....	41
Objetivos	
Metodologia adotada	
<b>III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS PRINCIPAIS</b> .....	47
Caracterização da população	
Problemas Motores	
Problemas Cognitivos	
Problemas de Visão	
Problemas de Comunicação e Linguagem	
Problemas de Audição	
Síntese	
<b>IV. RECOMENDAÇÕES PARA DESENVOLVER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	65
<b>V. PRINCIPAIS CONCLUSÕES</b> .....	75
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	79
<b>ANEXO</b> .....	81
Ficha de Sinalização de Risco de Deficiência (FSRD)	



# LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Primeira etapa .....	42
<b>Quadro 2</b> – Segunda etapa .....	43
<b>Quadro 3</b> – Terceira etapa .....	43
<b>Quadro 4</b> – Quarta etapa .....	44
<b>Quadro 5</b> – Relação de aplicação entre as respostas às questões da Ficha de Sinalização de Risco de Deficiência (FSRD) e as listas de verificação .....	48
<b>Quadro 6</b> – Tabela de frequência do número de casos segundo a variável – sexo .....	49
<b>Quadro 7</b> – Tabela de frequência do número de casos segundo a variável – sexo .....	50
<b>Quadro 8</b> – Tabela de frequência com todas as idades, por sexo e distrito .....	51
<b>Quadro 9</b> – Crianças que frequentam a escola por idade.....	51
<b>Quadro 10</b> – Tabela de frequência na escola por distrito e por idades .....	52
<b>Quadro 11</b> – Despiste de Problemas .....	52
<b>Quadro 12</b> – Despiste de Problemas Motores com as variáveis: idade e sexo .....	54

<b>Quadro 13</b> – Despiste de Problemas Motores com as variáveis: Distrito e frequência na escola .....	54
<b>Quadro 14</b> – Despiste de Problemas Cognitivos com as variáveis: idade e sexo .....	55
<b>Quadro 15</b> – Despiste de Problemas Cognitivos com as variáveis: Distrito e frequência na escola .....	55
<b>Quadro 16</b> – Despiste de Problemas de Visão com as variáveis: idade e sexo .....	56
<b>Quadro 17</b> – Despiste de Problemas de Visão com as variáveis: Distrito e frequência na escola .....	56
<b>Quadro 18</b> – Despiste de Problemas de Comunicação e Linguagem com as variáveis: idade e sexo .....	57
<b>Quadro 19</b> – Despiste de Problemas de Comunicação e Linguagem com as variáveis: Distrito e frequência na escola .....	57
<b>Quadro 20</b> – Despiste de Problemas de Audição com as variáveis: idade e sexo.....	58
<b>Quadro 21</b> – Despiste de Problemas de Audição com as variáveis: Distrito e frequência na escola .....	58
<b>Quadro 22</b> – Recomendações para desenvolver a educação inclusiva em STP .....	75

# LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Influências no desenvolvimento da educação inclusiva numa perspetiva de educação para todos .....	27
<b>Figura 2</b> – Ficha de Sinalização de Risco de Deficiência (FSRD) .....	47
<b>Figura 3</b> – População residente.....	49
<b>Figura 4</b> – Número de casos por Sexo/Escola .....	50
<b>Figura 5</b> – Problemas sinalizados .....	53
<b>Figura 6</b> – Casos em Água Grande .....	59
<b>Figura 7</b> – Casos em Mé-Zochi .....	59
<b>Figura 8</b> – Casos em Lobata .....	60
<b>Figura 9</b> – Casos em Lembá .....	60
<b>Figura 10</b> – Casos em Cantagalo .....	61
<b>Figura 11</b> – Casos em Caué .....	61
<b>Figura 12</b> – Casos na Região Autónoma do Príncipe .....	62



***“A expressão mais bela e enriquecedora da vida humana é a sua diversidade. Uma diversidade que nunca pode servir para justificar a desigualdade. A repressão da diversidade empobrece a raça humana. É nosso dever facilitar e reforçar a diversidade, a fim de chegar a um mundo mais equitativo para todos. Para que exista a igualdade, devemos evitar as normas que definem o que deve ser uma vida humana normal ou a forma normal de alcançar a felicidade. A única qualidade normal que pode existir entre os seres humanos é a própria vida.”***

Óscar Arias Sánchez, Prémio Nobel da Paz







# INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório seguiu a filosofia e os princípios orientadores da inclusão que preconizam a passagem de uma preocupação com um grupo específico para o combate às barreiras que se colocam ao nível das oportunidades e participação na sociedade.

Quando falamos de educação inclusiva, referimo-nos a uma vasta gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade e para uma educação relevante e adequada. Esta reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, na comunidade, em situações formais, informais e não formais. Procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a equidade entre todas as pessoas. Faz parte de uma estratégia mais vasta para a promoção do desenvolvimento inclusivo, com o objetivo de criar uma sociedade onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social e onde as necessidades básicas e direitos para todos sejam garantidos.

Não é de hoje a preocupação existente de se inserirem em contextos de ensino regular crianças e jovens que, pelos mais diversos fatores, são postos de parte numa sociedade em constante mudança. A deficiência não deve ser vista como um fator de alienação da criança no meio educativo onde está inserida, mas deve tornar-se um ponto de partida para uma junção de forças e apoios educativos que a orientem e integrem como futura cidadã de pleno direito.

Os principais parceiros da Iniciativa Educação Para Todos, através do seu escritório em São Tomé e Príncipe, não poderia ficar indiferente à problemática da educação inclusiva. Foi neste sentido que, no quadro de uma parceria tripartida (UNICEF, Ministério da Educação, Cultura e Formação e o Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação), financiou um programa que teve cobertura a nível nacional e visou a sinalização (ou referência) das crianças, dos 0 aos 11 anos, com alguma deficiência ou em risco de desenvolvimento.

Foram consideradas com deficiência ou em risco de desenvolvimento, as crianças que manifestavam incapacidades ou défices no âmbito da cognição, audição, visão, comunicação e linguagem, capacidades motoras e desordens múltiplas e que não conseguiam de modo algum, ou conseguiam com muita di-

ficuldade, aprender. Convém clarificar, portanto, que neste estudo procurámos sinalizar crianças com “necessidades educativas especiais significativas”, ou seja, crianças cujas alterações no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Assumimos, por isso, que as necessidades que estas crianças apresentam estarão relacionadas com um possível insucesso escolar e/ou socioemocional.

Este programa, que contou com um intensivo trabalho de campo desenvolvido entre 12 de outubro e 21 de dezembro de 2013, apareceu no contexto de uma estratégia que foi elaborada através de uma consultoria para o atendimento a crianças com Necessidades Educativas Especiais em São Tomé e Príncipe, por Inês Sim-Sim e Ana Maria Vera Cruz (2010). A estratégia é composta por três eixos e as atividades desenvolvidas no âmbito deste trabalho inscreveram-se no Eixo I, mais especificamente na primeira etapa desse eixo – a sinalização, que é considerada absolutamente fundamental porque não poderá ser dado nenhum passo com êxito se não soubermos quantas crianças com deficiência ou em risco de desenvolvimento existem no país.

Um trabalho desta natureza segue, necessariamente, fundamentos amplos de participação, ou seja, para a sua boa consecução é preciso destacar o envolvimento dos atores educativos, sociais, políticos, culturais, da saúde e económicos, isto é, desde os professores e diretores das escolas e instituições de infância, passando pelas delegações de saúde, órgãos do poder local nomeadamente, os presidentes das câmaras distritais, as ONG, as instituições religiosas, auxiliares pedagógicas, familiares das crianças, técnicos, inquiridores e comunidade no geral.

Através deste programa de sinalização, com o parecer favorável e reconhecimento do estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estatística, foi possível averiguar onde se encontram estas crianças e constatar que parte delas já estão inscritas na escola, mas muitas delas permanecem em casa. Ora, falar de uma “escola para todos” é investir no futuro da educação de todas as crianças, promovendo um sistema educativo integrador, oferecendo os princípios de uma educação inclusiva: o acesso e sucesso educativos. Tal só será possível se, numa primeira instância, tivermos um banco de dados organizado de forma a estarmos munidos de informações concretas sobre o número de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), por domínios específicos, condição essencial para qualquer medida de intervenção em termos de inclusão.

Foi este o ponto de partida e é sob este ideal inclusivo, em permanente difusão ao longo dos últimos anos, que foi elaborado este relatório, pretendendo contribuir para o início de uma reflexão sobre os desafios que se relacionam com a procura de alternativas, visando a educação de TODOS os cidadãos de forma eficaz, apropriada e hábil.

Apesar de se tratar de um estudo de carácter exploratório, com as limitações inerentes a uma investigação desta natureza, estamos convictos que podemos caminhar em direção a uma possível generalização analítica dos dados obtidos (Yin, 2005), contribuindo para a definição de algumas recomendações no âmbito da educação inclusiva e especial em São Tomé e Príncipe. Porém, gostaríamos de ressaltar que será importante a confir-

mação desses dados numa etapa seguinte, a da identificação das crianças já sinalizadas e respetiva avaliação especializada.

O presente relatório organiza-se em cinco partes, do seguinte modo:

O **primeiro capítulo** constitui-se como um breve enquadramento teórico ao estudo, onde se abordam alguns dos princípios e orientações internacionais para a educação inclusiva. São também abordadas, de uma forma sintetizada, perspectivas e desafios para uma educação inclusiva em São Tomé e Príncipe.

No **segundo capítulo** apresenta-se a finalidade do estudo levado a cabo no âmbito deste programa e descreve-se a metodologia adotada.

No **terceiro capítulo** apresentam-se e discutem-se os principais resultados decorrentes da aplicação da Ficha de Sinalização de Risco de Deficiência (FSRD), identificando os problemas das crianças com deficiência e/ou em risco de desenvolvimento, nomeadamente os problemas auditivos, visuais, cognitivos, motores, de linguagem e comunicação.

No **quarto capítulo** propõe-se um conjunto de recomendações que visam contribuir para a promoção e desenvolvimento de uma educação inclusiva em São Tomé e Príncipe.

Por último, no **quinto capítulo** faz-se um balanço final, apresentando um resumo das principais conclusões obtidas nas secções anteriores.







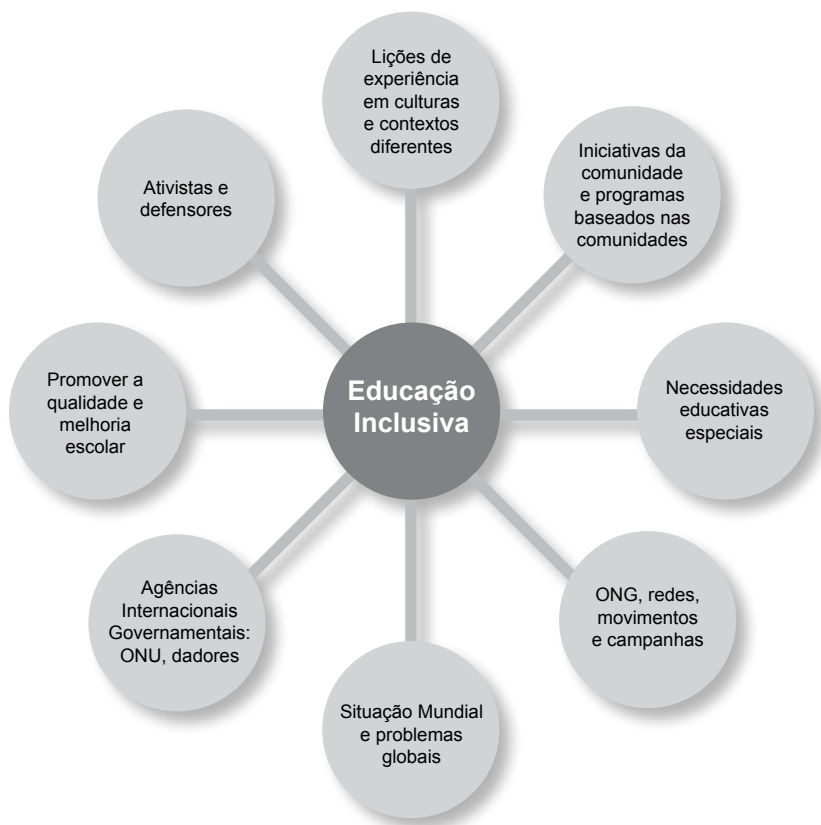
# I. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## Princípios Gerais

O caminho da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspetiva a diferença. Exclusão, segregação, integração e, nos tempos atuais, inclusão, marcam um percurso, ao qual estão subjacentes concepções e práticas, relativamente às quais, no caso da inclusão, é entendida como educação inclusiva.

As influências da educação inclusiva, numa perspetiva de educação para todos, estão traduzidas no esquema que se segue:

Figura 1 - Influências no desenvolvimento da educação inclusiva numa perspetiva de educação para todos



Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem

(1948), “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade (Artigo 1º)”.

*“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.”*

Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948

Contudo, o direito à educação nem sempre tem implicado automaticamente a inclusão.

Na sequência da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) - que afirma que nenhuma criança deve ser prejudicada por razões que se relacionem com raça, credo, cor, gênero, idioma, casta, situação ao nascer ou por com alguma deficiência - os estados membros da Organização das Nações Unidas foram colocados perante a obrigatoriedade de não excluírem nenhum dos seus cidadãos de qualquer direito, nomeadamente o da educação. Um ano mais tarde (1990), realizou-se na Tailândia, em Jomtien, a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, da qual resultou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. O referido evento culminou com a elaboração de um conjunto de metas e teve como principais patrocinadores e organizadores o Banco Mundial, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Ficou, assim, consagrado que qualquer criança, adolescente ou adulto deve poder beneficiar de uma formação concebida para dar resposta às suas necessidades educativas fundamentais, reforçando o direito à educação.

Na conferência preparatória (em 1999) para os países da África subsariana (Educação para o Renascimento Africano no século XXI), fora já assumido que a educação é um direito fundamental de todas as crianças africanas, jovens e adultos, incluindo as população com deficiência. Em resumo, a negação da oportunidade de educação a qualquer criança, incluindo a criança portadora de deficiência, além de violar compromissos internacionais, conduz para as franjas da marginalização todos aqueles a quem foi negado o direito à educação, criando todas as condições para que esses marginalizados tenham como horizonte uma vida adulta de pobreza e, conseqüentemente, não contribuam para o desenvolvimento económico, social e cultural do respetivo país.

A crescente cobertura da educação das crianças com necessidades educativas especiais e a evolução das perspetivas educativas neste domínio, levou em 1994 à Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade” que se realizou em Salamanca, Espanha, promovida pela UNESCO, na qual participaram mais de trezentos representantes de 88 governos e representantes de 25 organizações internacionais.

Desta Conferência resultou a Declaração de Salamanca que apresentou um quadro de ação onde se assumiram princípios, políticas e práticas a serem implementadas com vista a incentivar e apoiar os diversos países/governos na implementação da Educação Inclusiva. Reafirmou-se, assim, o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser providenciada a educação para as crianças, jovens e adultos com NEE dentro dos sistemas regulares de ensino. Nesse sentido, as escolas devem adaptar-se para atender todas as diferenças e responder às necessidades individuais de todos os alunos, para que as crianças, independentemente das suas condições físicas sociais, linguísticas ou outras, possam ser educadas em ambientes escolares o menos restritivos e segregadores possível.

O princípio da escola inclusiva foi definido da seguinte forma:

*“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais da escola. (...) A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas (...)”*

*Declaração de Salamanca (1994, p. 15)*

Segundo a Declaração de Salamanca, os princípios fundamentais de uma escola inclusiva postulam o respeito pelo ritmo de aprendizagem, a necessidade de currículos adequados, uma nova organização escolar, a utilização de recursos diversificados e apoios suplementares e a cooperação com a comunidade. É, pois, na Declaração de Salamanca sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais que se preconiza uma educação inclusiva, acentuando-se o papel determinante das escolas ditas regulares no combate às atitudes discriminatórias, na criação de sociedades inclusivas e na defesa de princípios educativos patentes.

Posteriormente, com o compromisso de Dakar (2000), definiram-se metas temporais, que determinaram que deve ser garantido o acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade para todas as crianças. Foram desenvolvidos seis objetivos para cumprir as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos até 2015:

1. Expandir cuidados na primeira infância e educação.
2. Proporcionar educação primária obrigatória e gratuita para todos.
3. Promover a aprendizagem e aptidões para a vida

- dos jovens e adultos.
4. Aumentar a 50% alfabetização nos adultos.
  5. Alcançar a paridade entre géneros até 2005 e igualdade entre géneros até 2015.
  6. Melhorar a qualidade da educação.

O termo «inclusivo» foi usado em Dakar. Os governos e outras agências comprometeram-se a:

... criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente dotados de recursos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos.

O Plano de Ação de Dakar declarou também que:

A fim de atrair e manter as crianças de grupos marginalizados e excluídos, os sistemas educativos devem responder de forma flexível (...) Os sistemas educativos devem ser inclusivos, ao procurarem ativamente as crianças que não estão matriculadas e ao responder de forma flexível às circunstâncias e necessidades de todos os alunos.

A *Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (ONU, 2006), aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, por 127 países, veio reforçar o direito a que as crianças com deficiência possam preservar a sua identidade, sendo-lhes devido o respeito pelas suas capacidades evolutivas:

*“(...) Os estados Membros reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista a concretizar este direito sem discriminação e na base da Igualdade de Oportunidades, os estados Membros devem assegurar um Sistema Educativo Inclusivo a todos os níveis e ao longo da vida direcionado para o desenvolvimento integral do potencial humano no sentido da dignidade e da auto-valorização, fortalecendo o respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana; o desenvolvimento da personalidade, talentos e criatividade das pessoas com Deficiência, bem como, das suas capacidades mentais e físicas de modo a atingir o seu pleno potencial; permitir às pessoas com Deficiência a sua efetiva participação numa Sociedade livre (artigo 24º).”*

A tentativa de oferta de oportunidades na educação às crianças e jovens com características especiais é anterior ao século XIX e foi-se evidenciando e evoluindo até ao momento atual em

que há todo um conjunto de esforços na direção da inclusão.

Para que o sistema escolar responda com eficácia à educação destas crianças é importante atender:

- (i) a questões de acessibilidade, que vão desde o transporte, à diminuição de barreiras físicas (rampas, acesso a salas de aula e adaptações nas casas de banho), particularmente para os alunos cegos, com problemas de visão, com problemas físicos, motores ou com graves problemas cognitivos;
- (ii) a conjunturas curriculares que implicam organização especiais do espaço, tempo e conteúdos curriculares;
- (iii) à criação de condições para uma efetiva comunicação, particularmente para crianças com graves problemas de comunicação, como o autismo ou a multideficiência;
- (iv) à implementação de condições para o desenvolvimento da língua gestual para as crianças surdas;
- (v) à formação de profissionais para o trabalho educativo com estas populações.

É necessário reconhecer que inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. Só o total acesso à educação e à saúde das crianças com deficiência assegura que são respeitados os seus direitos como cidadãos de pleno direito, respeitando os princípios da justiça, da igualdade, da não discriminação e do combate à exclusão social. No campo da educação tal reflete-se no desenvolvimento de estratégias que venham a proporcionar uma igualização genuína de oportunidades.

Nesta perspetiva, identificar e reconhecer a diversidade é percorrer o caminho da igualdade de direitos. Reconhece-se hoje que todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Como tal, talvez possamos afirmar que toda a educação é especial.

Porém, ainda existe uma confusão sobre termos como educação especial, integração e educação inclusiva, sistema regular de ensino e classes especiais. Estes termos têm valores e crenças subjacentes e, na prática, consequências diferentes.

É importante ter uma percepção clara da educação inclusiva:

- Diferentes princípios e valores subjacentes podem produzir resultados muito diferentes. A educação inclusiva vai falhar ou vai ser insustentável quando uma definição limitada ou uma definição baseada no pressuposto a «criança como o problema» for utilizada para desenvolver ou acompanhar a prática.
- As definições da educação inclusiva continuam a evoluir e como prática expandem-se mais em contextos e culturas, tratando-se de uma verdadeira e valiosa resposta para abordar os desafios educativos dos direitos humanos.
- Muitas pessoas assumem que a educação inclusiva é apenas mais uma versão da educação especial que se relaciona com o ensino regular orientando o atendimento às NEE dos alunos. Ou ainda, relacionam-na aos alunos com deficiência. Mas os conceitos e pressupostos principais que sustentam a educação inclusiva são mais abrangentes.

A inclusão ou a educação inclusiva não é mais um nome para “a educação especial”. Envolve uma diferente abordagem para identificar e tentar resolver as dificuldades que se levantam nas escolas... a educação das necessidades especiais pode constituir uma barreira à prática de estratégias inclusivas nas escolas.

A educação inclusiva representa a passagem de uma preocupação com um grupo específico para um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação, baseada numa série de conceitos sobre os principais intervenientes, o sistema, os conceitos, os processos e os recursos. Abaixo estão alguns exemplos:

**i) Conceitos sobre os alunos – os principais intervenientes**

- A educação é um direito fundamental para todas as pessoas.
- A aprendizagem começa no nascimento e perdura ao longo da vida.
- Todas as crianças têm o direito à educação dentro da sua própria comunidade.
- Todas as pessoas podem aprender e qualquer criança pode ter dificuldades aprendizagem.
- Todos os alunos necessitam de ter uma aprendizagem apoiada no ensino centrado na criança que beneficia todas as crianças.

**ii) Conceitos sobre o sistema de educação e escolas**

- Sistemas educacionais flexíveis e que conseguem dar resposta.
- Ambientes educacionais dinâmicos e acolhedores.
- Melhoria nas escolas – escolas eficazes.
- Uma completa abordagem escolar e colaboração entre parceiros.

**iii) Conceitos sobre diversidade e discriminação**

- Combater a discriminação e pressões de exclusão.
- Resposta para incluir a diversidade como um recurso e não como um problema.
- A educação inclusiva prepara os alunos para a sociedade que respeita e valoriza a diferença.

**iv) Conceitos sobre os processos para promover a inclusão**

- Identificar e superar as barreiras na participação e pressões de exclusão.
- Aumento da participação real de toda a colaboração e parcerias entre todos os intervenientes.
- Metodologia participativa e pesquisa ativa.

**v) Conceitos sobre recursos**

- Disponibilizar e utilizar plenamente os recursos locais e fazer uma redistribuição dos recursos existentes.
- Compreender as pessoas (crianças, pais, professores, membros de grupos marginalizados, etc.) como sendo

- os recursos principais.
- Recursos adequados e apoio nas escolas. A nível local, são necessários recursos para diferentes crianças: por exemplo, aulas de língua gestual, braille, dispositivos auxiliares, entre outros.

Em síntese, a educação inclusiva baseia-se num modelo social que implica mudar o sistema para se adaptar ao aluno, não o aluno para se adaptar ao sistema. Localiza firmemente o problema da exclusão dentro do sistema, e não se centra na pessoa ou nas suas características. Teve origem nos primórdios do movimento dos direitos civis da deficiência e forneceu uma definição, radicalmente diferente da deficiência que influenciou a compreensão e a prática. Afirma que a sociedade é inválida, e não a deficiência ou a condição especial que uma pessoa pode ter. O modelo social é contrastado com o de saúde, o de caridade ou com os modelos individuais de deficiência.

A educação inclusiva é um processo dinâmico que irá mover-se para a frente e para trás, entre discussões teóricas e a implementação prática. Este relatório pretende ser um contributo para um debate mais profícuo sobre estas questões em São Tomé e Príncipe.

## **Perspetivas e desafios para uma educação inclusiva em São Tomé e Príncipe<sup>1</sup>**

A problemática da população portadora de deficiência tem sido objeto de preocupação a nível mundial, pois, segundo estimativas da Organização das Nações Unidas, existem no mundo cerca de 600 milhões de pessoas com deficiência, das quais 180 milhões são crianças. Pelo menos 400 milhões dos portadores de deficiência vivem nos países em vias de desenvolvimento, sendo 80 milhões no continente africano.

A educação é um elemento integrante e condicionante do processo de desenvolvimento, é um direito fundamental do ser humano. É uma condição essencial de desenvolvimento durável, assim como da paz e da estabilidade no interior do país e consequentemente, o meio indispensável para uma participação efetiva na economia e na vida da sociedade do século XXI. De acordo com a Constituição de São Tomé e Príncipe, as crianças têm direito ao respeito e à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral (art.º 52).

No que respeita especificamente à igualdade de oportunidades na educação, o art.º 55 postula que a educação, como direito reconhecido a todos os cidadãos, visa a formação integral do homem e a sua participação ativa na comunidade (ponto 1). No mesmo artigo (ponto 3), afirma-se que o Estado assegura o ensino básico obrigatório e gratuito e que o Estado promove gradualmente a igual possibilidade de acesso aos demais graus de ensino (ponto 4).

O sistema educativo santomense é estruturado segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº2/2003. Nela se refere que todos os santomenses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição Política (art.º 2, ponto 1) e que é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização

<sup>1</sup> Baseado em: Ana Maria Vera Cruz (2010). Que formação de professores para a inclusão em São Tomé e Príncipe? Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação- Especialidade em Educação Especial.

Inês Sim-Sim e Ana Maria Vera Cruz (2010). Estratégia de desenvolvimento para a Educação Especial. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe

do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (ponto 2). A afirmação de uma Educação para Todos é postulada em vários artigos da referida Lei, destacando-se na alínea h) do art.º 5 que, entre os objetivos da educação Pré-escolar, salienta que se deverá proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e o encaminhamento da criança.

No que respeita à educação especial (Artigo 17º), afirma-se que a educação especial visa o atendimento e integração socio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas e que a educação especial integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades (ponto 2 do art.º 17º), assumindo especial relevo: o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; a ajuda na aquisição da estabilidade emocional; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; a redução das limitações provocadas pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar, e a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa (ponto 3 do art.º 17).

Na alínea j) do art.º 7º da mesma lei pode ler-se que é objetivo do Ensino Básico assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, particularmente às crianças com deficiências físicas e mentais, as condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades e, na alínea n) do mesmo artigo, criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Quanto à organização da Educação Especial, o artigo 18º refere que se organiza, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados.

Com base nos suportes legais referidos, verifica-se que as preocupações referentes à educação de crianças/jovens com NEE estão visíveis quer na Constituição, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo Santomense (LBSE). Na LBSE, são dignos de destaque, o artigo 2º onde se dá ênfase ao princípio de igualdade e o direito à educação, direito este defendido no artigo 55º da Constituição, referindo que o sistema educativo se dirige a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um. Essa perspetiva enquadra-se no sétimo princípio, isto é, o princípio fundamental da escola inclusiva da Declaração de Salamanca (1994).

Podemos afirmar que, em termos de acesso à educação, São Tomé e Príncipe está muito próximo dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), facilitando o acesso à educação para todos. A educação de pessoas com necessidades educativas especiais tem sido uma das preocupações dos diferentes governos.

Sempre que nos referimos a uma educação para todos, necessariamente, está subjacente uma educação inclusiva, que visa proporcionar uma abordagem global dos problemas da deficiência e de promover o desenvolvimento de ações tendentes à melhoria da situação educativa desse grupo populacional. Foi na sequência da *Convenção Internacional sobre os Direitos da Cri-*

ança (ONU, 1989) e da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” (1999) que São Tomé e Príncipe assumiu orientar o seu sistema nesse sentido criando, para o efeito, uma comissão cujo papel seria a elaboração de um Plano de Ação Nacional.

Ainda, como diretrizes mundiais adotadas no país para o desenvolvimento da Educação, destaca-se: a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); o Fórum Mundial sobre Educação realizado em Dakar (2000); as conferências regionais sobre a Educação (MINEDAF VII-Dar-El-Salam, 2002), bem como as iniciativas levadas a cabo pela Conferência dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), visando prioritariamente o alargamento e o reforço da escolaridade básica de qualidade para todos, dando assim resposta ao seu engajamento em relação aos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio.

Neste contexto, tem sido vontade política do Estado Santomense proporcionar uma educação de base gratuita e de qualidade a todos os cidadãos e cidadãs de modo a torná-los(as) sujeitos ativos e parte integrante do processo de desenvolvimento do país. A prova disso, é que esteve sempre presente a preocupação em relação ao atendimento educativo aos alunos com NEE, nomeadamente, no Plano Nacional de Ação de 2002-2015, no quadro da Educação para Todos, revisto em 2006, no qual se pode ler que: «garantir a gratuidade a todas as crianças, dando oportunidades às mais desfavorecidas e aos deficientes, é uma das formas que se adoptará para garantir a inclusão e promover a equidade».

Nas secções *Desenvolvimento Integrado na Primeira Infância e Educação Básica de Qualidade, Equidade e Género* foram contempladas ações para a formação de quadros, bolsas e visitas de estudo no exterior, criação de centros de educação especial, regulamentação e implementação desta nos vários níveis de ensino no período compreendido entre 2008-2015.

Na *Consulta Sectorial da Educação e Formação* (dezembro de 2006) foi considerado entre os projetos prioritários o Desenvolvimento da Educação Especial num período de 2007 a 2011, tendo como metas esperadas o recenseamento a nível nacional de todas as crianças com NEE em idade escolar; a formação de professores na área do educação especial; a elaboração de um currículo e programas específicos para a educação especial; a criação de serviços de inclusão escolar de crianças com NEE, aspiração essa reafirmada durante a candidatura do país à adesão à Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos (FAST-TRACK INITIATIVE).

Na *Estratégia para a Educação e Formação* (2007-2017), o Plano de Ação do domínio Educação Básica, que visa escolarizar todas as crianças, contém uma rubrica destinada à Educação Especial na qual estão previstas para o horizonte entre 2009 e 2013 ações que reforçam a necessidade de práticas referentes à formação de professores, à produção de legislação para a regulamentação da educação especial, à criação de estruturas para a educação especial e à promoção de seminários e visitas de estudo para a exploração de boas práticas neste domínio.

O *Plano Operacional Trienal 2008-2010*, é o instrumento constituinte da adesão de STP à *Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos* (FAST-TRACK), que tendo em vista as metas estabelecidas no âmbito da Educação para Todos, no conjunto dos domínios a serem desenvolvidos, considera prioritário o desenvolvimento de ações no âmbito da Educação Especial. Neste senti-

do, recomendou-se a identificação dos alunos com deficiência, em articulação com serviços e organismos existentes e vocacionados para tal, nomeadamente, com o Instituto Nacional de Estatística (INE). Salientou-se, também, a necessidade de estruturar o sector responsável pelo atendimento das crianças com NEE, numa perspectiva de inclusão, nos serviços educativos tradicionais, adaptando-se os espaços físicos, dotando-os de equipamentos e apostando na capacitação, formação e especialização de professores.

A necessidade urgente de medidas tendentes a dar respostas a essas preocupações, acrescida de limitações financeiras com que o país se depara, levou a que várias medidas fossem adotadas de entre as quais o recurso a apoios técnico-financeiros, salientando-se o já referido o recurso à Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos. A adesão a esta iniciativa permitiu a realização de um estudo através de uma consultoria, com o objetivo de conceber uma “Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial em São Tomé e Príncipe” (Sim-Sim & Cruz, 2010) a curto e a médio prazo, que promova a educação das crianças com necessidades educativas especiais permanentes dentro do sistema educativo de São Tomé e Príncipe. A preparação desta estratégia de desenvolvimento, tendo em consideração as particularidades do país no que respeita a este domínio, considerou a necessidade de implementar três grandes eixos:

- 1) sinalização e identificação das crianças em risco de deficiência;
- 2) organização dos serviços para o atendimento das crianças com necessidades educativas permanentes;
- 3) qualificação de professores para o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais.

Mais recentemente, no âmbito da realização do IV Recenseamento Geral de População e Habitação de 2012 (RGPH-2012), concluiu-se que para garantir à igualdade de oportunidade a todos, devia ter-se um conhecimento amplo dos diferentes grupos humanos que compõe a sociedade santomense. Para o efeito, considerou-se que recolher informações estatísticas coerentes, relevantes e oportunas sobre população com deficiência visual, auditiva, motora e mental/intelectual, permitiriam que os níveis de tomada de decisão pudessem construir uma ordem adequada de prioridades em relação ao planeamento e implementação de atividades destinadas a melhorar as condições de vida das mesmas (INE, 2014).

Neste contexto, o Instituto Nacional de Estatística, na sua política de recolha de dados, introduziu questões que permitiram analisar as características demográficas e económicas da população portadora de deficiência, satisfazendo a necessidade há muito verificada, de se aprofundar os conhecimentos sobre esta problemática.

O RGPH-2012 constitui-se como uma fonte de informação interessante pelo facto de, dado à sua cobertura geográfica exaustiva, permitir caracterizar essa população a um nível geográfico

mais detalhado que as outras fontes (nível da menor divisão administrativa do país).

Segundo a publicação do INE (2014), este estudo abrangeu toda a população portadora de deficiência residente nos agregados familiares e revela-se de grande importância na medida em que:

- é a primeira vez que se analisa a situação das pessoas com deficiência, através de um recenseamento no qual inclui um módulo que tem como base conceptual o conceito de incapacidade para visão, audição, mobilidade e mental/intelectual;
- permite analisar as características sociodemográficas da população com deficiência;
- permite caracterizar o contexto familiar e as condições de vida dessa população;
- facultará informações aos diferentes programas e projetos, que visam a defesa dos direitos das pessoas com deficiência e;
- apoiará as instituições e organizações defensoras de direitos das pessoas com deficiência na identificação de problemas bem como na atualização de informações para as ações no âmbito do desenvolvimento das políticas sociais.







## II. SOBRE ESTE ESTUDO

No âmbito da primeira etapa do Eixo 1 (Sinalização) da “Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial em São Tomé e Príncipe” (Sim-Sim & Cruz, 2010) surgiu o “Programa de Sinalização de Crianças com Deficiência ou em Risco de Desenvolvimento em São Tomé e Príncipe”. É sobre os resultados deste estudo que nos debruçaremos neste capítulo.

### Objetivos

Este estudo foi elaborado com a finalidade de:

- Sinalizar (utilizando o Multiple Indicator Cluster Survey - MICS 3) o maior número de crianças de São Tomé e Príncipe, dos 0-11 anos, que frequentam a rede de educação pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico, bem como as crianças que não frequentam a escola, com deficiência e/ou em risco de desenvolvimento;
- Organizar os dados recolhidos por categorias: problemas cognitivos/intelectuais, problemas visuais, problemas auditivos, problemas motores e multideficiência;
- Criar uma base de dados com informação sobre as crianças, que possibilite a criação de um sistema de apoio que permita avançar para a etapa de avaliação especializada das mesmas;
- Contribuir para que, futuramente, através de recomendações práticas, sejam criadas as condições necessárias de modo a assegurar a todas as crianças com necessidades educativas especiais, o acesso e o sucesso educativos.

### Metodologia adotada

São Tomé e Príncipe não contém no seu sistema educativo qualquer modalidade organizada de atendimento para as crianças com necessidades educativas especiais. Este facto acontece porque o número dessas crianças não está quantificado, os centros educativos não são especializados e o pessoal docente não detém formação específica para trabalhar com estas crianças.

Em 2001, através da análise do Recenseamento Geral da População e Habitação, foi identificada uma taxa de deficiência na população residente em São Tomé e Príncipe de 3,2%. Sendo que a categoria mais identificada da problemática representa os proble-

mas visuais e o distrito com maior número de casos assinalados se denomina Água Grande.

Dados recentes, referem que o número de pessoas com deficiência recenseadas em 2012, foi de 6274 correspondendo a uma incidência de 3,5% a nível nacional. A taxa de incidência é relativamente mais elevada no meio urbano (3,8% contra 3% no rural). Por distrito, valores mais altos verificam-se em Lobata (5,3%), Cantagalo (4,1%) e Água Grande (cerca de 4%). Nos restantes distritos as taxas são mais baixas que o nacional, sendo 3,1% no Caué e quase 3% em Lembá, Mé-Zóchi e Região Autónoma de Príncipe (INE, 2014).

A necessidade de atualizar e clarificar estes dados, o mais precocemente possível, no sentido de assegurar a todas as crianças e adolescentes (desde a educação pré-escolar ao ensino básico) com deficiência que carecem de necessidades educativas especiais, os serviços de educação de que precisam, torna imprescindível uma sinalização/referenciação exaustiva, precisa e atual.

Com base nesta premissa, este estudo exploratório, quantitativo, teve como metodologia de recolha de dados a implementação de uma Ficha (Anexo I) que foi construída com base no questionário, o *MICS3 Disability Module: Ten Questions (TQ)*. Este foi traduzido e adaptado para ser usado em São Tomé e Príncipe e permite despistar problemas, incapacidades ou défices no âmbito da cognição, audição, visão, comunicação e linguagem, capacidades motoras e desordens múltiplas. As questões presentes na ficha destinam-se a cuidadores próximos da criança em questão (pais, professores, diretores de escola, delegados escolares, representantes da saúde) sendo concebidas para, neste estudo em particular, contemplarem uma faixa etária entre os 0 e 11 anos de idade.

Sintetizando, o presente programa foi dividido em cinco etapas fundamentais:

**Quadro 1 - Primeira etapa**

<b>Etapa I</b> <b>Formação</b>  <b>Sensibilização para a Inclusão</b>  <b>Apresentação do Programa e seus objetivos</b>  <b>Informações sobre a ficha de sinalização, para uniformizar os procedimentos ao nível do seu preenchimento</b>	<b>Foco</b>  <b>Crianças que frequentam a escola</b>	Ações de formação para os diretores/coordenadores de todas as escolas (Pré-Escolar e 1.º Ciclo).  Ações de formação nas escolas de todos os distritos para um grupo específico de docentes selecionados à priori pelos responsáveis das escolas.
	<b>Foco</b>  <b>Crianças que não frequentam a escola</b>	Ações de formação com os delegados de saúde de todos os distritos.  Ações de Formação a um grupo específico de profissionais escolhidos pelos delegados de saúde.  Ações de Formação com um grupo específico de profissionais de entidades privadas e de confissões religiosas.

Por se considerar que é imprescindível uma deteção precoce para delinear estratégias adequadas de avaliação e para uma efetiva inclusão e intervenção, foi levada a cabo a referenciação das crianças com deficiência e/ou em risco de desenvolvimento que frequentavam instituições de infância e a escola do 1.º ciclo do Ensino Básico, mas também as que não frequentavam qualquer

estabelecimento escolar (grande parte devido aos princípios culturais subjacentes à realidade Santomense).

Por este motivo, esta primeira etapa resultou da colaboração:

- das autoridades escolares, nomeadamente, professores, educadores, coordenadores, diretores de escolas, delegados escolares;
- dos serviços públicos (da saúde<sup>2</sup>), da ação social, da justiça), de entidades privadas (associações, FONG, ONG, etc.) e de confissões religiosas.

A formação foi de extrema importância para sensibilizar os participantes para conceitos como inclusão, deficiência e NEE. Foi também uma forma de os implicar no processo e, assim, assegurar uma uniformização nos procedimentos e preenchimento das fichas, de modo a garantir uma maior validade ao estudo.

Posteriormente, e com vista à boa condução do estudo e cumprimento dos prazos, uma equipa assegurou a monitorização e supervisão no terreno para apoio e esclarecimento ao nível do preenchimento da ficha de sinalização e para uniformizar os procedimentos metodológicos que permitiram assegurar a fiabilidade do processo.

**Quadro 2 - Segunda etapa**

<b>Etapa II Monitorização</b>	Foco	Organização de equipas de supervisores e das agendas de trabalho de cada um.
<b>Apoio e esclarecimento ao nível do preenchimento da ficha de sinalização, para uniformizar os procedimentos</b>	<b>Crianças que frequentam a escola</b>	Trabalho no terreno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• acompanhamento/supervisão dos profissionais de educação;</li> <li>• auxílio no preenchimento das fichas de sinalização.</li> </ul>
	Foco	Organização de equipas de supervisores e das agendas de trabalho de cada um.
	<b>Crianças que não frequentam a escola</b>	Organização de mapas da distribuição dos inquiridores do Programa de Pulverização.  Trabalho no terreno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• acompanhamento/supervisão dos profissionais no terreno;</li> <li>• monitorização no terreno dos agentes Inquiridores.</li> </ul>

Após recolha das fichas, o tratamento dos dados foi efetuado através do programa informático SPSS 12.0 for Windows, sendo estes armazenados numa base de dados.

**Quadro 3 - Terceira etapa**

<b>Etapa III Resultados</b>	Recolha de todas as fichas de sinalização.  Organização dos dados recolhidos.
<b>Recolha e tratamento dos dados</b>	Análise dos dados de forma a poder-se identificar as crianças com deficiência e/ou em risco de desenvolvimento, em domínios específicos.

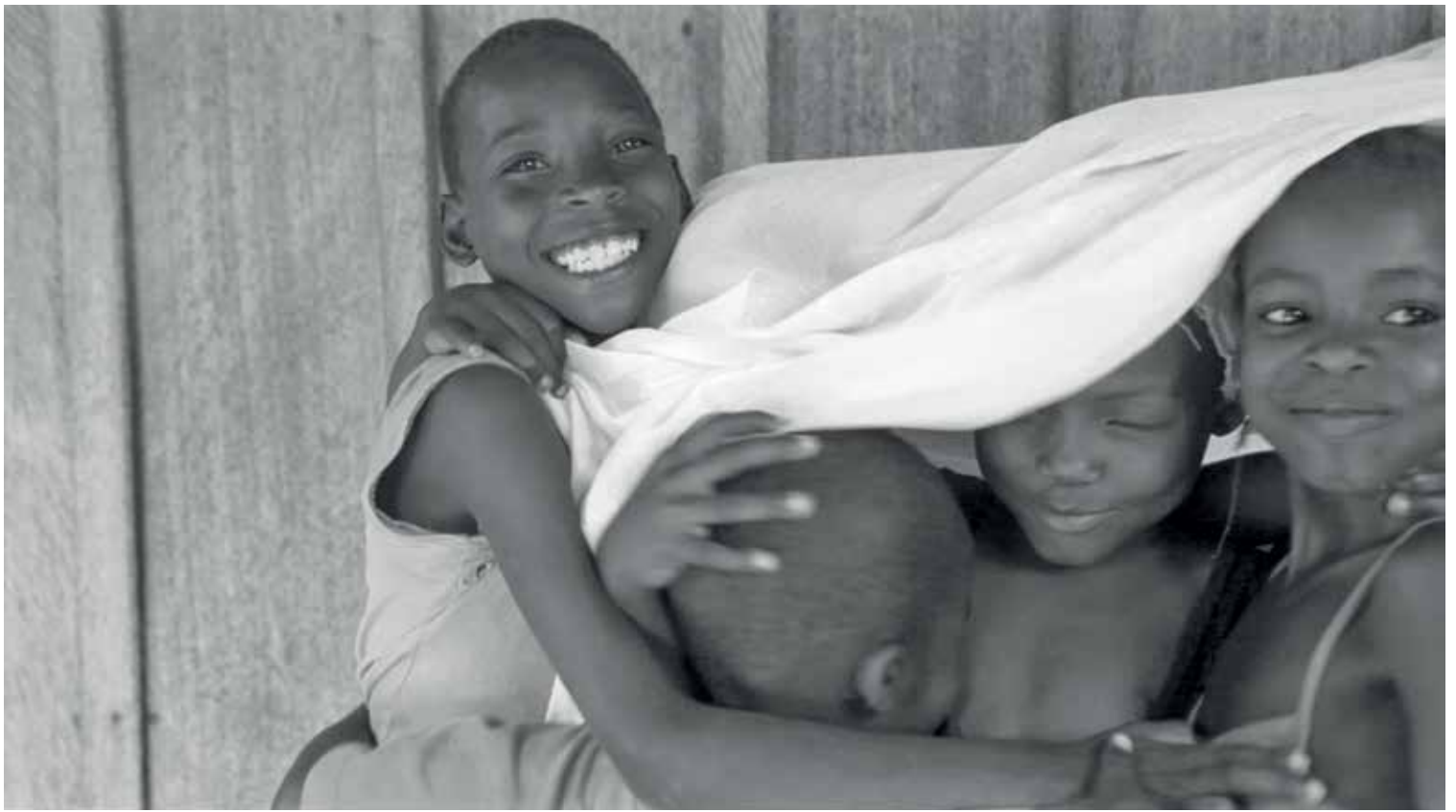
<sup>2</sup> No âmbito do Programa Nacional de Luta contra o Paludismo (PNLP) em São Tomé e Príncipe, o Ministério da Educação estabeleceu uma parceria com os agentes envolvidos na campanha de Pulverização intradomiciliária para auxiliarem na sinalização das crianças com deficiência e/ou em risco de desenvolvimento que não frequentavam a escola ou instituições de infância.

Por fim, pretendeu-se contribuir para uma maior consciencialização da importância da inclusão junto das escolas e comunidade, divulgando os resultados através da disseminação do estudo e apresentações públicas, em vários distritos do território nacional e que culminarão com a publicação deste relatório.

#### Quadro 4 - Quarta etapa

<b>Etapa VI</b> <b>Disseminação do estudo</b>	Atividades de sensibilização e de formação com apresentação dos resultados do estudo e recomendações práticas para o processo da Educação Inclusiva.
<b>Apresentação dos resultados e recomendações</b>	Publicação do relatório do estudo.

Acreditamos que, com a quarta etapa, ao propor a discussão do tema Educação Inclusiva, se possa abrir caminho para que se avance em termos da legislação, a comunidade assuma a necessidade de flexibilização dos seus sistemas educativos e se reduzam as desigualdades.





### III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS PRINCIPAIS

Como já foi referido, o presente estudo utilizou uma Ficha de Sinalização de Risco de Deficiência (FSRD), para o despiste e referenciação de todas as crianças dos 0 aos 11 anos de idade que frequentaram, ou não, o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

O estudo foi validado pelo Instituto Nacional de Estatística em São Tomé e Príncipe, tendo o questionário utilizado o registo Nº REG MECF-DPIE/06/13.

Figura 2 - Ficha de Sinalização de Risco de Deficiência (FSRD)

The image shows two pages of a questionnaire titled 'Ficha de Sinalização de Risco de Deficiência (FSRD)'. The top right of the document features the logo of the Instituto Nacional de Estatística (INE) and the registration number 'Nº REG MECF-DPIE/06/13'. The left page is the header section, titled 'ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL' and 'FICHA DE SINALIZAÇÃO DE RISCO DE DEFICIÊNCIA'. It includes fields for 'Nome do Centro', 'Data de Realização', 'Município', 'Nome do PA', 'Nome do PAE', 'Data de Início', and 'Identificação do Educador'. Below these are several screening questions with 'Sim' and 'Não' options. The right page contains questions 10 through 14, also with 'Sim' and 'Não' options, and a section for 'Data de registo' and 'Assinatura do responsável pelo PAE'.

As dez questões que integram o referido questionário e que se destinavam a serem respondidas pelas pessoas mais próximas das crianças (pais, educadores, professores etc.), visavam despistar problemas, incapacidades ou défices no âmbito da cognição/intelectual, da audição, da visão, da locomoção/capacidades motoras e das desordens convulsivas, fala/linguagem, comportamentos e outros, tendo sido possível obter os seguintes resultados em termos de percentagem de riscos por categoria. As questões que privilegiaram o estudo destes problemas como ponto de partida para identificação das necessidades educativas especiais significativas foram as seguintes:

1. Comparada com outras crianças, esta criança tem ou teve grande atraso para se sentar, ficar de pé ou andar?
2. Comparada com outras crianças, esta criança tem dificuldade para ver à luz do dia ou à noite?
3. Esta criança parece ouvir mal?
4. Quando lhe dizem para fazer alguma coisa, esta criança parece compreender?
5. Esta criança tem dificuldade em andar ou em mexer os braços, não tem força nos braços e nas pernas ou estes são muito rígidos?
6. Esta criança tem ataques ou crises de desmaio?
7. Esta criança aprende a fazer as coisas como as outras crianças da idade dela?
8. Esta criança é capaz de falar, dizer coisas que os outros compreendem?
- 9.a) a partir dos 3 anos: Esta criança fala pior do que as outras crianças da sua idade?
9. b) 2 anos: Esta criança diz o nome de, pelo menos, um objecto (por exemplo, copo, colher, um animal ou algum brinquedo)?
10. Esta criança parece mais atrasada (ou mais lenta) do que as outras crianças da mesma idade?

Foram sinalizadas em risco de deficiência ou de desenvolvimento as crianças que pontuaram positivamente numa ou mais das 10 questões do FSRD. No preenchimento da ficha, a indicação de possíveis problemas da criança pode ser assinalada com um “Sim” ou “Não”, consoante a forma como a questão se encontra formulada.

**Quadro 5 - Relação de aplicação entre as respostas às questões da FSRD e as listas de verificação**

Questões da FSRD	Listas de verificação	
<b>Q1 – atraso em sentar-se, andar, ficar de pé, andar</b>	S	. Despiste de problemas motores . Despiste de problemas cognitivos
<b>Q2 – dificuldade em ver</b>	S	. Despiste de problemas de visão
<b>Q3 – dificuldade em ouvir</b>	S	. Despiste de problemas de audição . Despiste de problemas de comunicação e linguagem
<b>Q4 – compreensão verbal</b>	N	. Despiste de problemas de comunicação e linguagem . Despiste de problemas de audição . Despiste de problemas cognitivos
<b>Q5 – dificuldade em mexer os braços e as pernas</b>	S	. Despiste de problemas motores
<b>Q6 – comportamentos</b>	S	. Despiste de problemas motores e despiste de problemas cognitivos
<b>Q7 – aprendizagem</b>	N	. Despiste de problemas cognitivos
<b>Q8 – expressão oral</b>	N	. Despiste de problemas de audição . Despiste de problemas de comunicação e linguagem
<b>Q9a – expressão oral</b>	S	. Despiste de problemas de audição . Despiste de problemas de comunicação e linguagem
<b>Q9b – expressão oral</b>	N	. Despiste de problemas de audição . Despiste de problemas de comunicação e linguagem
<b>Q10 – problemas de desenvolvimento</b>	S	. Despiste de problemas motores . Despiste de problemas cognitivos . Despiste de problemas de comunicação e linguagem . Despiste de problemas de audição

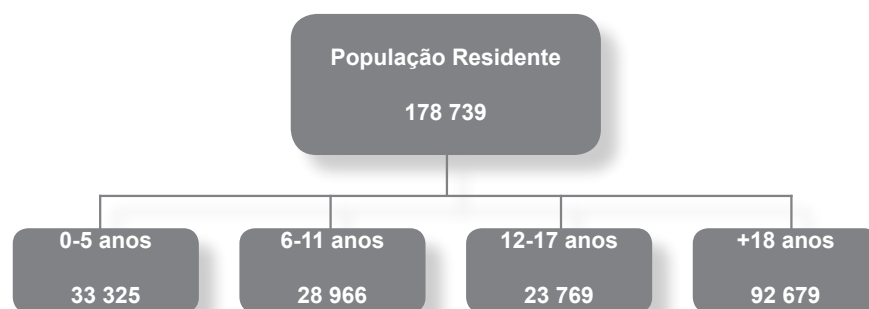
Os resultados do estudo serão apresentados através de quadros e gráficos, acompanhados de uma descrição narrativa incidindo, inicialmente, na caracterização das crianças sinalizadas e, posteriormente, na análise dos dados tendo em conta os problemas identificados nos vários distritos.

## CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Considerando os dados do Recenseamento Geral da População e Habitação de 2012, existem em São Tomé e Príncipe 62291 crianças entre os 0 e os 11 anos.

Convém reforçar uma vez mais a ideia, já mencionada anteriormente, de que o nosso foco foram as crianças que pudessem apresentar necessidades educativas especiais significativas<sup>3</sup> e, como tal, perante um cenário de possível insucesso escolar. Assim, com o presente estudo e através da aplicação da Ficha de Sinalização (FSRD) foi possível despistar 709 crianças entre os 0 e os 11 anos de idade em risco de desenvolvimento e/ou com deficiência, representando 1,14% da população total correspondente a essa faixa etária.

Figura 3 - População residente



<sup>3</sup> Segundo os dados do RGPH-2012 (INE, 2014), quando nos reportamos ao número de crianças com deficiência dos 0 aos 9 anos de idade (885 crianças, com uma taxa de incidência de 1,66%) e mesmo na faixa etária seguinte dos 10 aos 19 anos de idade (1063 casos, com uma taxa de incidência de 2,67%), os números são mais elevados comparativamente aos resultados obtidos neste estudo.

<sup>4</sup> Segundo os dados do INE (2014), da população geral de pessoas com deficiência recenseadas, 2878 são homens, equivalente a uma taxa de incidência de 3,2%, e 3396 são mulheres (taxa de incidência de quase 4%). Poderá ser interessante perceber e analisar a razão da diferença da taxa de incidência no sexo feminino que é inferior à taxa de incidência no sexo masculino até aos 20 anos, segundo os dados do RGPH-2012. A partir desta idade, os valores invertem-se, tornando-se a taxa de incidência maior no caso das mulheres.

<sup>5</sup> De acordo com os dados do INE (2014), cerca de 31,3% da população de 3 anos ou mais com deficiência nunca frequentou um estabelecimento de ensino, 20% frequenta e 48,9% frequentou no passado. As mulheres são as mais desfavorecidas tanto em relação às pessoas que já frequentaram um estabelecimento de ensino como entre aquelas que nunca frequentaram.

Das 709 crianças sinalizadas, 278 são do sexo feminino (39,2%) e 431 do sexo masculino (60,8%).

Quadro 6 - Tabela de frequência do número de casos com a variável: sexo

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	278	39,2 %
Masculino	431	60,8 %
<b>Total</b>	<b>709</b>	<b>100 %</b>

Até ao 1º ciclo do ensino básico recolhemos dados que nos indicam que há uma maior prevalência de rapazes com NEE até aos 11 anos de idade<sup>4</sup>.

Verificou-se, também, que dessas 709 crianças sinalizadas com problemas: 352 (49,6%) frequentavam a escola, sendo que 357 (50,4%) crianças não frequentavam o sistema de ensino, tendo sido referenciadas pela comunidade<sup>5</sup>.

No seguinte gráfico é possível visualizar que não existem muitas diferenças entre rapazes e raparigas quanto à frequência de um estabelecimento de ensino.

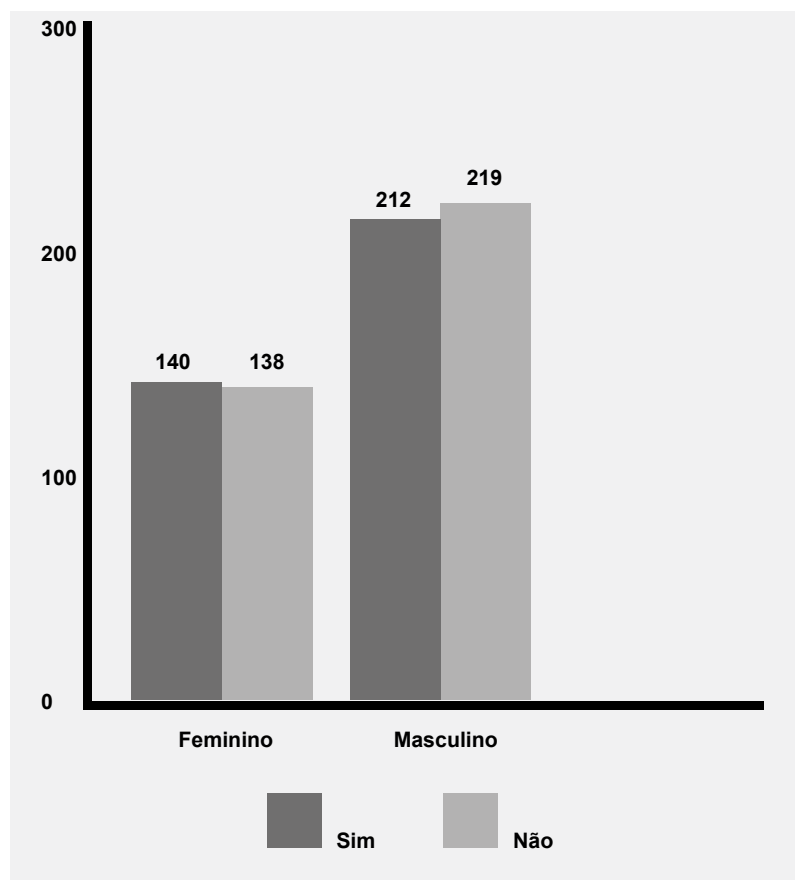


Figura 4 - Número de casos por Sexo/Escola

Tendo em conta o número de questionários recolhidos, é possível verificar que no distrito de Água Grande existem 110 casos, em Mé-Zochí 186 casos, em Lobata 251 casos, em Lembá 40 casos, em Cantagalo 56 casos, em Caué 32 casos e na Região Autónoma do Príncipe 34 casos. Contudo, analisando o quadro 7, verifica-se que o distrito com menor taxa de incidência de casos é Água Grande (0,5%), sendo que o distrito de Lobata<sup>6</sup> apresenta uma maior taxa de incidência (3,6%).

**Quadro 7- Tabela de frequência do número de casos com a variável: sexo**

	DISTRITOS							Total
	Água Grande	Mé-Zochí	Lobata	Lembá	Cantagalo	Caué	RGPríncipe	
Nº de crianças	23083	15628	7033	5487	6260	2131	2669	62 291
Total	110	186	251	40	56	32	34	709
Percentagem %	0,5 %	1,2%	3,6%	0,7%	0,9%	1,5%	1,3%	1,14%

Existem mais casos na faixa etária dos 8 anos, seguidos dos 11, 7 e 3 anos de idade.

<sup>6</sup> Por distrito, os valores mais altos verificam-se em Lobata (5,3%) (INE, 2014).

**Quadro 8 - Tabela de frequência com todas as idades com as variáveis: por sexo e distrito**

DISTRITOS			Idade											Total	
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11
Água Grande	Sexo	Feminino		1	1	5	1	1	7	5	8	5	5	9	48
		Masculino		0	2	4	4	4	6	7	20	8	5	2	62
	Total		1	3	9	5	5	13	12	28	13	10	11	110	
Mé-Zochi	Sexo	Feminino	1	1	0	2	4	5	6	4	8	7	3	7	48
		Masculino	3	3	7	12	12	6	10	18	15	16	12	24	138
	Total		4	4	7	14	16	11	16	22	23	23	15	31	186
Lobata	Sexo	Feminino	3	23	16	18	7	5	5	2	10	5	4	14	112
		Masculino	5	12	27	17	20	19	6	15	4	5	5	4	139
	Total		8	35	43	35	27	24	11	17	14	10	9	18	251
Lembá	Sexo	Feminino			3	1	1	1	4	3	2	0	1	2	18
		Masculino			3	0	1	7	3	2	2	4	0	0	22
	Total				6	1	2	8	7	5	4	4	1	2	40
Cantagalo	Sexo	Feminino			2	3	1	2	2	3	4	2	3	3	25
		Masculino			0	1	2	1	4	6	6	4	2	6	31
	Total				2	4	3	3	6	9	10	6	4	9	56
Caué	Sexo	Feminino	1	0	2	2		2	2	0	0	0	1	3	13
		Masculino	0	2	2	4		1	2	2	1	2	1	2	19
	Total		1	2	4	6		3	4	2	1	2	2	5	32
RGPríncipe	Sexo	Feminino		0	0	2	1	2	0	2	2	0	3	2	14
		Masculino		1	1	1	3	3	1	3	3	2	1	1	20
	Total			1	1	3	4	5	1	5	5	2	4	3	34
Total	Sexo	Feminino	5	25	24	33	15	18	26	19	34	19	20	40	278
		Masculino	8	18	42	39	42	41	32	53	51	41	25	39	431
	Total		13	43	66	72	57	59	58	72	85	60	45	79	709

Confirma-se, também, que é na faixa etária inferior aos 3 anos que existe maior predominância dos casos de crianças que não frequentam a escola.

**Quadro 9 - Crianças que frequentam a escola com a variável: idade**

		Escola		Total	
		Sim	Não		
Idade em escalões	Dos 0 aos 3 anos	18	176	194	27,4%
	Dos 4 aos 6 anos	81	93	174	24,5%
	> 6 anos	253	88	341	48,1%
<b>Total</b>		<b>352</b>	<b>357</b>	<b>709</b>	<b>100%</b>

No quadro 10 podemos observar que no distrito de Água Grande num total de 110 crianças referenciadas, 87 vão à escola e 23 não frequentam o sistema de ensino.

Já no distrito de Mé-Zochi vão à escola 111 crianças, num total de 186 sinalizadas.

No distrito de Lobata, 44 crianças frequentam a escola, sendo este o distrito que apresenta mais casos de crianças referenciadas que não frequentam o ensino, ou seja, 207 crianças.

No que diz respeito ao distrito de Lembá, foram identificadas 40 crianças com problemas, sendo que 31 crianças frequentam a escola e 9 crianças encontram-se em casa.

No distrito de Cantagalo foram identificadas 56 crianças, sendo que 37 frequentam estabelecimentos de ensino e 19 crianças permanecem em casa.

Relativamente aos números de casos verificados no distrito de Caué, constata-se que 12 dessas crianças frequentam a escola, um número inferior quando comparado com as 20 crianças que não

frequentam qualquer instituição para a infância.

Dos 34 casos aferidos na Região Autónoma do Príncipe, 30 crianças frequentam a escola e apenas 4 foram sinalizadas pela comunidade pelo facto de não a frequentarem.

**Quadro 10 - Tabela de frequência na escola com as variáveis: distrito e idades**

DISTRITOS			Escola		Total
			Sim	Não	
Água Grande	IDADE EM ESCALÕES	Dos 0 aos 3 anos	3	10	13
		Dos 4 aos 6 anos	20	3	23
		Dos 7 aos 11 anos	64	10	74
	Total		87	23	110
Mé-Zochi	IDADE EM ESCALÕES	Dos 0 aos 3 anos	5	24	29
		Dos 4 aos 6 anos	23	20	43
		Dos 7 aos 11 anos	83	31	114
	Total		111	75	186
Lobata	IDADE EM ESCALÕES	Dos 0 aos 3 anos	0	121	121
		Dos 4 aos 6 anos	6	56	62
		Dos 7 aos 11 anos	38	30	68
	Total		44	207	251
Lembá	IDADE EM ESCALÕES	Dos 0 aos 3 anos	4	3	7
		Dos 4 aos 6 anos	13	4	17
		Dos 7 aos 11 anos	14	2	16
	Total		31	9	40
Cantagalo	IDADE EM ESCALÕES	Dos 0 aos 3 anos	1	5	6
		Dos 4 aos 6 anos	7	5	12
		Dos 7 aos 11 anos	29	9	38
	Total		37	19	56
Caué	IDADE EM ESCALÕES	Dos 0 aos 3 anos	2	11	13
		Dos 4 aos 6 anos	3	4	7
		Dos 7 aos 11 anos	7	5	12
	Total		12	20	32
RGPríncipe	IDADE EM ESCALÕES	Dos 0 aos 3 anos	3	2	5
		Dos 4 aos 6 anos	9	1	10
		Dos 7 aos 11 anos	18	1	19
	Total		30	4	34
Total	IDADE EM ESCALÕES	Dos 0 aos 3 anos	18	176	194
		Dos 4 aos 6 anos	81	93	174
		Dos 7 aos 11 anos	253	88	341
	Total		352	357	709

Relativamente ao despiste de Problemas, foram consideradas as crianças que apresentavam um ou mais indicadores de problemas: motores, cognitivos, visuais, comunicação e linguagem, audição.

**Quadro 11 - Despiste de Problemas**

PROBLEMAS	Frequência	Percentagem
A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS MOTORES	328	46,3 %
A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS COGNITIVOS	490	69,1 %
A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS VISUAIS	186	26,2 %
A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	502	70,8 %
A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS DE AUDIÇÃO	333	47,0 %

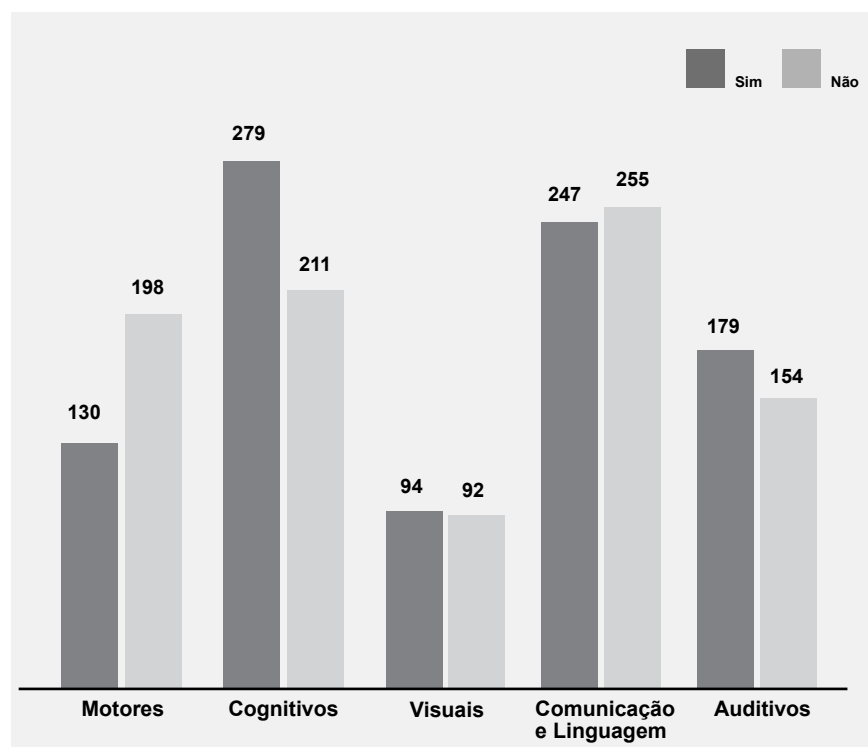
Como se pode verificar, existem 328 casos de crianças que apresentam algum tipo de problema motor.

Foram registados 490 casos de crianças que apresentam algum problema cognitivo. Relativamente ao despiste de problemas visuais, foram sinalizadas 186 crianças.

Verificamos que os problemas de comunicação e linguagem são os mais referenciados no preenchimento da Ficha de Sinalização, ou seja, 502 casos de crianças, equivalente a 70,8%.

Foram, ainda, sinalizadas 333 crianças com problemas auditivos.

Figura 5 - Problemas sinalizados: frequência da escola



No que diz respeito aos problemas mais identificados, podemos concluir que foram os de comunicação e linguagem, cognitivos e auditivos.

Os problemas motores e visuais foram os menos referenciados em crianças que frequentam a escola. Porém, para além dos problemas mais identificados, surgem também muitas crianças com problemas motores que se encontram em casa, como verificaremos de seguida.

## PROBLEMAS MOTORES

Da totalidade dos casos referenciados com problemas motores (328), 186 são rapazes (57%) e 142 são raparigas (43%). Como podemos verificar através da análise do quadro 12, não existem muitas disparidades entre os escalões que representam as várias idades. Porém, salienta-se a faixa etária dos 7 aos 11 anos com 142 casos detetados (43%) e o escalão dos 4 aos 6 anos que detém menos casos aferidos (75 casos, 23%).

**Quadro 12 - Despiste de Problemas Motores com as variáveis: idade e sexo**

A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS MOTORES		IDADE EM ESCALÕES			Frequência	Percentagem
		Dos 0 aos 3 anos	Dos 4 aos 6 anos	> 6 anos		
Sexo	Feminino	55	26	61	142	43 %
	Masculino	56	49	81	186	57 %
Total		111	75	142	328	
Percentagem		34%	23%	43%		100%

Das crianças referenciadas com problemas motores, 198 não frequentam a escola, ou seja, mais de metade (60%) dos casos.

**Quadro 13 - Despiste de Problemas Motores com as variáveis: distrito e frequência na escola**

A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS MOTORES  46,3 % dos 709 casos identificados	Distritos	Escola		Frequência	Percentagem
		Sim	Não		
	Água Grande	33	15	48	15 %
	Mé-Zochi	33	49	82	25 %
	Lobata	20	97	117	36 %
	Lembá	11	7	18	5 %
	Cantagalo	13	13	26	8 %
	Caué	6	13	19	6 %
	RAPríncipe	14	4	18	5 %
	<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>198</b>		
	<b>Percentagem</b>	<b>40%</b>	<b>60%</b>	<b>328</b>	<b>100 %</b>

O distrito de São Tomé e Príncipe que recolheu mais Fichas de Sinalização preenchidas com este indicador positivo foi Lobata com 117 casos (36%), seguido de Mé-Zochí com 82 casos (25%).

Os distritos em que se verificaram menos crianças sinalizadas com este problema foram: Lembá com 18 casos (5%), a Região Autónoma do Príncipe também com 18 casos (5%), Caué com 19 casos (6%) e Cantagalo com 26 casos (8%).

## PROBLEMAS COGNITIVOS

Da totalidade dos casos referenciados com problemas cognitivos (490), 297 são rapazes (61%) e 193 são raparigas (39%). Como podemos verificar através da análise da tabela 16, salienta-se a faixa etária dos 7 aos 11 anos, com 263 casos detetados (54%), como a mais sinalizada. Tal corresponde à idade escolar, o que nos leva a extrapolar que será mais fácil detetar este problema quando as crianças já se encontram a frequentar o 1º ciclo do ensino básico.

**Quadro 14 - Despiste de Problemas Cognitivos com as variáveis: idade e sexo**

A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS COGNITIVOS		IDADE EM ESCALÕES			Frequência	Porcentagem
		Dos 0 aos 3 anos	Dos 4 aos 6 anos	> 6 anos		
Sexo	Feminino	49	41	103	193	39 %
	Masculino	64	73	160	297	61 %
Total		113	114	263	490	
Porcentagem		23%	23%	54%		100%

Dos casos referenciados, 211 não frequentam a escola (43 %).

**Quadro 15 - Despiste de Problemas Cognitivos com as variáveis: distrito e frequência da escola**

A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS COGNITIVOS  69,1 % dos 709 casos identificados	Distritos	Escola		Frequência	Porcentagem
		Sim	Não		
	Água Grande	77	15	92	19 %
	Mé-Zochi	86	52	138	28 %
	Lobata	33	102	135	28 %
	Lembá	26	6	32	6 %
	Cantagalo	24	15	39	8 %
	Caué	8	17	25	5 %
	RAPríncipe	25	4	29	6 %
	<b>Total</b>	<b>279</b>	<b>211</b>		
	<b>Porcentagem</b>	<b>57%</b>	<b>43%</b>	<b>490</b>	<b>100 %</b>

Os distritos de que recolheram mais Fichas de Sinalização preenchidas com este indicador positivo foram Mé-Zochi com 138 casos (28%) e Lobata com 135 casos (28 %), seguido de Água-Grande com 92 casos (19%).

## PROBLEMAS DE VISÃO

Em relação aos problemas de visão, o número de casos referenciados foram em grande maioria do sexo masculino, registando um total de 115 crianças sinalizadas (62%). Relativamente ao sexo feminino foram assinaladas 71 crianças (38%). Podemos verificar, através da análise do quadro 16, que não existem muitas disparidades entre os escalões dos 0 aos 3 anos e dos 4 aos 6 anos de idade. Porém, na faixa etária dos 7 aos 11 anos verifica-se um número significativo 101 (54,3 %). Sendo que o escalão dos 4 aos 6 anos de idade foi o que apresentou um menor número de casos detetados (41 casos), sugere-nos que seja muito importante um rastreio destes problemas antes da entrada para o 1º ciclo do ensino básico.

**Quadro 16 - Despiste de de Problemas de Visão com as variáveis: idade e sexo**

A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS DE VISÃO		IDADE EM ESCALÕES			Frequência	Percentagem
		Dos 0 aos 3 anos	Dos 4 aos 6 anos	> 6 anos		
Sexo	Feminino	16	13	42	71	38%
	Masculino	28	28	59	115	62%
Total		44	41	101	186	
Percentagem		23,7%	22%	54,3%		100%

Dos casos referenciados com problemas de visão, 92 (49%) não frequentam a escola e 94 (51%) frequentam o sistema educativo. O distrito com mais crianças sinalizadas na escola foi Mé-Zochi (33 casos), seguido de Água Grande (20 casos), Lobata (14 casos), Região Autónoma Príncipe (11 casos), Lembá (7 casos), Cantagalo (7 casos) e Caué (2). O distrito com mais casos sinalizados cujas crianças não frequentam a escola foi Lobata com 51 casos referenciados e com menos casos é a Região Autónoma do Príncipe com apenas 1 criança identificada.

**Quadro 17 - Despiste de Problemas de Visão com as variáveis: distrito e frequência da escola**

A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS DE VISÃO	Distritos	Escola		Frequência	Percentagem
		Sim	Não		
26,2 % dos 709 casos identificados	Água Grande	20	2	22	12 %
	Mé-Zochi	33	21	54	29 %
	Lobata	14	51	65	35 %
	Lembá	7	2	9	5 %
	Cantagalo	7	7	14	8 %
	Caué	2	8	10	5 %
	RAPríncipe	11	1	12	6 %
	<b>Total</b>	94	92		
	<b>Percentagem</b>	51%	49%	186	100 %

No total dos casos referenciados com problemas de visão, o distrito que recolheu mais Fichas de Sinalização preenchidas com este indicador positivo foi Lobata com 65 casos (35%), seguido de Mé-Zochi com 54 casos (29%) e ainda Água Grande com 22 (12%). Os distritos que referenciaram menos crianças foram: a Região Autónoma do Príncipe com 12 casos (6%), Lembá com 9 casos (5%), e Caué com 10 casos (5%), como se verifica no Quadro 17.

## PROBLEMAS DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Em relação aos problemas de comunicação e linguagem, o número de casos referenciados são em grande maioria do sexo masculino, registando um total de 311 crianças sinalizadas (62%). Relativamente ao sexo feminino foram assinaladas 191 crianças

(38%). Podemos verificar através da análise do quadro 18 que a faixa etária com menos casos detetados é a dos 4 aos 6 anos, sendo que a faixa etária que regista um maior número de casos é a dos 7 aos 11 anos, com 253 (50%).

**Quadro 18 - Despiste de Problemas de Comunicação e Linguagem com as variáveis: idade e sexo**

A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM		IDADE EM ESCALÕES			Frequência	Percentagem
		Dos 0 aos 3 anos	Dos 4 aos 6 anos	> 6 anos		
Sexo	Feminino	59	37	95	191	38%
	Masculino	81	72	158	311	62%
Total		140	109	253	502	
Percentagem		28%	22%	50%		100%

Dos casos referenciados, 255 (51%) não frequentam a escola e 247 (49%) frequentam o sistema educativo. O distrito com um maior número de crianças com Problemas de Comunicação e Linguagem foi Lobata com 152 casos (30%) seguido de Mé-Zochi com 141 casos (28%). Os distritos que contêm menos crianças assinaladas foram Lembá com 30 casos (6%), a Região Autónoma do Príncipe com 23 casos (5%) e Caué com 27 casos (5%).

**Quadro 19 - Despiste de Problemas de Comunicação e Linguagem com as variáveis: distrito e frequência da escola**

A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	Distritos	Escola		Frequência	Percentagem
		Sim	Não		
70,8 % dos 709 casos identificados	Água Grande	68	18	86	17 %
	Mé-Zochi	72	69	141	28 %
	Lobata	29	123	152	30 %
	Lembá	22	8	30	6 %
	Cantagalo	27	16	43	9 %
	Caué	10	17	27	5 %
	RAPríncipe	19	4	23	5 %
	<b>Total</b>	247	255		
	<b>Percentagem</b>	49%	51%	502	<b>100 %</b>

Através da análise do quadro 19 podemos aferir que das 502 crianças sinalizadas com problemas de comunicação e linguagem, 247 frequentam a escola, sendo que o distrito com mais casos assinalados na escola foi Mé-Zochi (72 casos), seguido de Água Grande (68 casos), Lobata (29 casos), Cantagalo (27 casos), Lembá (22 casos), Região Autónoma do Príncipe (19 casos) e Caué (10 casos). O distrito com mais crianças que não frequentam a escola foi Lobata, com 123 casos referenciados e com menos casos foi a Região Autónoma do Príncipe com apenas 4 crianças identificadas.

## PROBLEMAS DE AUDIÇÃO

Em relação aos problemas de audição, podemos visualizar no quadro 20 que dos 333 casos referenciados a grande maioria são rapazes, registando um total de 209 sinalizados (63%) face os 124 casos (37%) do sexo feminino. Podemos verificar através da análise do Quadro 20 que não existem muitas disparidades entre os escalões dos 0 aos 3 e dos 4 aos 6 anos de idade. Salienta-se que a faixa etária dos 7 aos 11 anos tem o maior número de casos detetados, 170.

**Quadro 20 - Despiste de de Problemas de Audição com as variáveis: idade e sexo**

A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS DE AUDIÇÃO		IDADE EM ESCALÕES			Frequência	Percentagem
		Dos 0 aos 3 anos	Dos 4 aos 6 anos	> 6 anos		
Sexo	Feminino	42	23	59	124	37%
	Masculino	45	53	111	209	63%
Total		<b>87</b>	<b>76</b>	<b>170</b>		
Percentagem		<b>26%</b>	<b>23%</b>	<b>51%</b>	<b>333</b>	<b>100%</b>

Das crianças referenciadas, 154 (46%) não frequentam a escola, sendo que 179 (54%) frequenta o sistema educativo. Perante estes resultados, uma vez mais, sugere-nos que seja prioritário um rastreio de problemas auditivos antes da entrada para o 1º ciclo do ensino básico.

O distrito que recolheu mais Fichas de Sinalização preenchidas com o indicador dos problemas de audição positivo foi Lobata com 114 casos (34%), seguido de Mé-Zochi com 84 casos (25%). Os distritos com menos crianças sinalizadas foram: Caué com 13 casos (4%) e a Região Autónoma do Príncipe com 17 casos (5%).

**Quadro 21 - Despiste de Problemas de Audição com as variáveis: Distrito e frequência da escola**

A criança apresenta um ou mais indicadores de PROBLEMAS DE AUDIÇÃO	Distritos	Escola		Frequência	Percentagem
		Sim	Não		
26,2 % dos 709 casos identificados	Água Grande	46	10	56	17 %
	Mé-Zochi	53	31	84	25 %
	Lobata	23	91	114	34 %
	Lembá	17	4	21	6 %
	Cantagalo	19	9	28	9 %
	Caué	8	5	13	4 %
	RAPríncipe	13	4	17	5 %
	<b>Total</b>	<b>179</b>	<b>154</b>		
	<b>Percentagem</b>	<b>54%</b>	<b>46%</b>	<b>333</b>	<b>100 %</b>

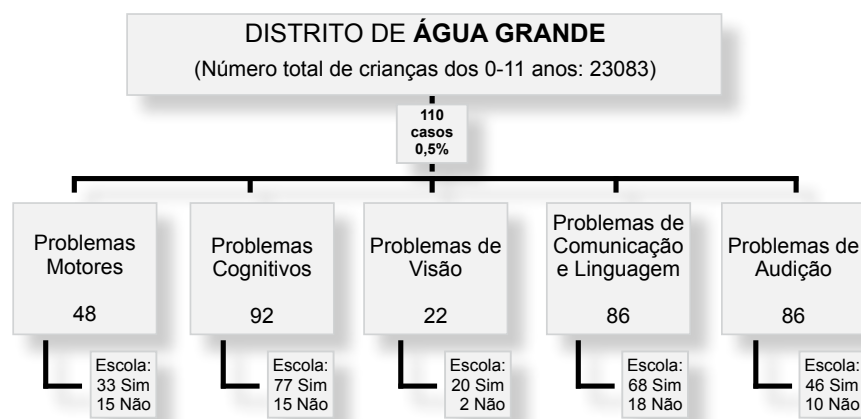
Através da análise do Quadro 21, podemos aferir que das 333 crianças sinalizadas com Problemas de Audição, 179 frequen-

tam a escola, sendo que o distrito com mais casos assinalados na escola foi Mé-Zochi (53 casos), seguido de Água Grande (46 casos), Lobata (23 casos), Cantagalo (19 casos), Lembá (17 casos), Região Autónoma do Príncipe (13 casos), e Caué (8). O distrito com mais casos sinalizados de crianças que não frequentam a escola foi Lobata com 91 casos referenciados e com menos casos é a Região Autónoma do Príncipe e Lembá, com apenas 4 crianças identificadas cada.

## SÍNTESE

De seguida, para uma melhor análise, apresentar-se-ão figuras que sintetizam toda a informação acima descrita, por distrito, visando o tipo de problemas das crianças e a sua frequência (ou não) de estabelecimentos de ensino. De salientar que, a maioria das crianças sinalizadas, apresenta mais do que um problema.

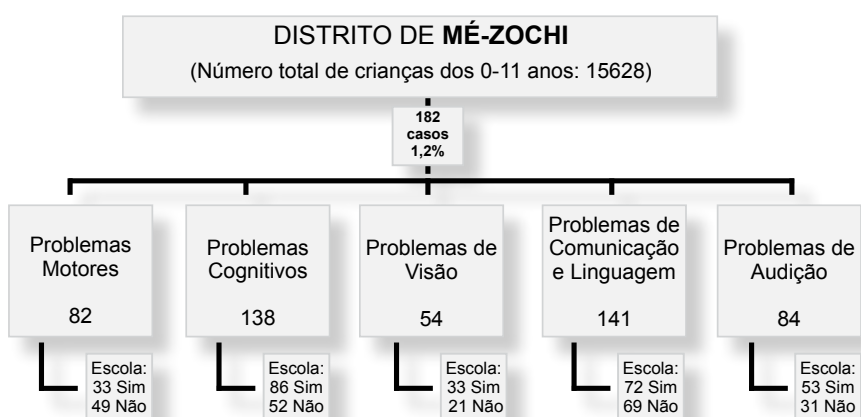
Figura 6 - Casos em Água Grande



Água Grande é um distrito cuja capital, São Tomé, também é a capital nacional das ilhas equatoriais atlânticas de São Tomé e Príncipe. Cobre 17 quilómetros quadrados e é o menor dos 7 distritos em termos de área mas é o maior em população.

Neste distrito, do total das 23083 crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 11 anos, 110 foram sinalizadas. Com problemas cognitivos, registaram-se 92 casos, seguido dos problemas de comunicação e linguagem com 86 casos e de audição com 56 crianças sinalizadas.

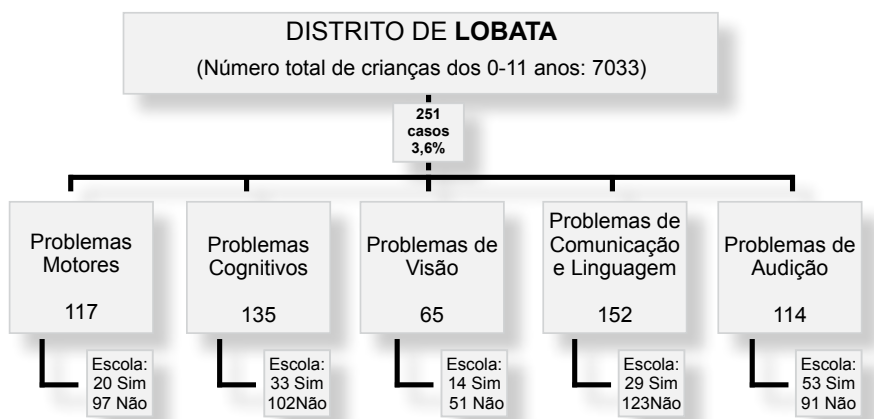
Figura 7 - Casos em Mé-Zochi



Mé-Zochi é um distrito com cerca de 122 km<sup>2</sup>, sendo a sua capital a Trindade.

Neste distrito 182 crianças apresentaram algum tipo de problema. É de salientar que o problema de comunicação e linguagem foi o mais assinalado, com 141 casos, sendo que 72 dessas crianças frequentavam a escola e 69 não. Por outro lado, o problema com menos casos verificados foi o de visão, registando um total de 54 sinalizações.

Figura 8 - Casos em Lobata

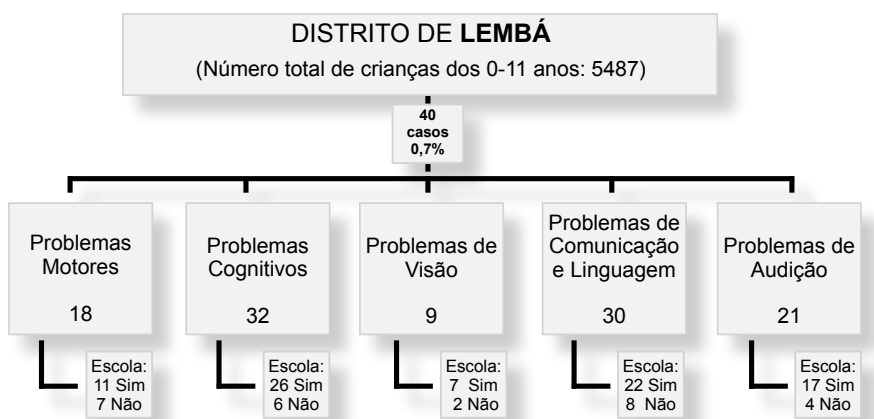


Lobata é um distrito com cerca de 16,5 mil habitantes e 105 km<sup>2</sup>. Tem sede na vila de Guadalupe.

Foram sinalizadas 251 crianças com problemas, entre os quais os de comunicação e linguagem, que apresenta o maior número de casos (152), seguido dos problema cognitivos com 135 sinalizações. Alvo de análise é o facto de que os problemas, na sua generalidade, mais sinalizados referem-se às crianças que não frequentam os estabelecimentos de ensino.

Sugere-se que numa próxima etapa, a da avaliação especializada, este distrito seja prioritário, no sentido de se confirmarem (ou não) os casos sinalizados nesta primeira fase.

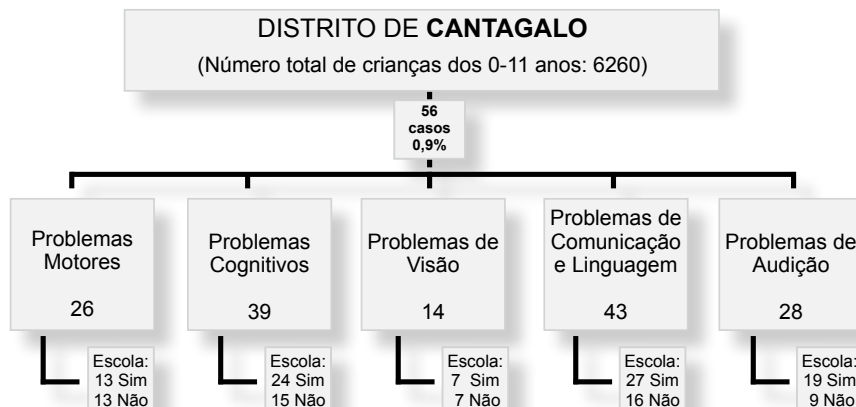
Figura 9 - Casos em Lembá



Lembá é um distrito com cerca de 11 mil habitantes e 229 km<sup>2</sup>, sendo a sua sede na vila das Neves.

O distrito tem cerca de 5487 crianças, das quais 40 foram sinalizadas. Os problemas mais referenciados foram os cognitivos (32 casos) e os problemas de comunicação e linguagem (30 casos). O problema de visão foram os menos sinalizados (9 casos).

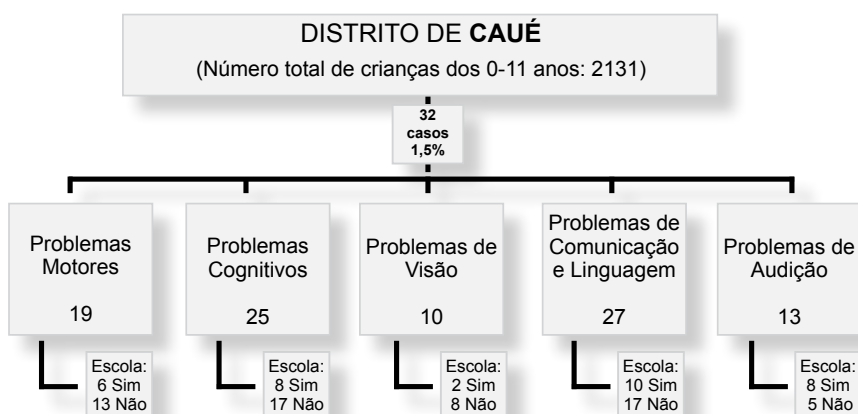
Figura 10 - Casos em Cantagalo



Cantagalo é um distrito que tem como capital Santana, com cerca de 14 mil habitantes e ocupa uma superfície de 119 km<sup>2</sup>.

Neste distrito foram sinalizados 56 casos, onde 43 crianças apresentavam problemas de comunicação e linguagem e 39 crianças apresentavam problemas cognitivos.

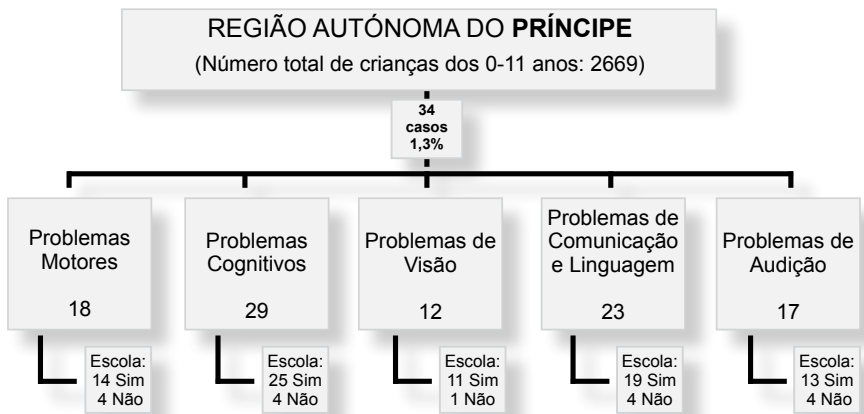
Figura 11 - Casos em Caué



Caué é um distrito cuja capital é São João dos Angolares, com cerca de 7 mil habitantes e ocupa uma superfície de 267 km<sup>2</sup>. A sua população para além de falar o português (idioma oficial do país) fala também uma língua regional denominada angolár.

Neste distrito foram sinalizadas 27 crianças com problemas de comunicação e linguagem e 25 crianças com problemas cognitivos.

Figura 12 - Casos na Região Autónoma do Príncipe



A Região Autónoma do Príncipe tem cerca de 6 mil habitantes e ocupa uma superfície de 142 km<sup>2</sup>. A capital do distrito e localidade mais importante é Santo António.

Os casos mais referenciados foram os problemas cognitivos (29) e os problemas de comunicação e linguagem (23).





## IV. RECOMENDAÇÕES PARA DESENVOLVER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### *Sinergia*

*1+1 < 2*

*Quando o todo é maior que a soma das partes...*

Conforme referido anteriormente, a Educação Inclusiva refere-se a um vasto leque de estratégias, atividades e processos que procuram fazer do direito universal para a qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação.

- Reconhece que a aprendizagem se inicia no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui aprender em casa, na comunidade, e em situações formais, informais e não-formais.
- É um processo dinâmico que está em constante evolução, consoante a cultura e o contexto.
- Procura permitir às comunidades, sistemas e estruturas para o combate à discriminação, celebrar a diversidade, promover a participação, por forma, a ultrapassar as barreiras da aprendizagem para todos.
- Todas as diferenças de acordo com idade, género, etnia, linguagem, situação de saúde, situação económica, religião, deficiência, estilo de vida e outras formas de diferenciação são reconhecidas e respeitadas.
- Promover o desenvolvimento para a inclusão faz parte de uma estratégia mais abrangente, com o objetivo de criar um mundo mais justo, tolerante e onde as necessidades básicas e os direitos para todos se reúnem.
- Trata-se de alterar o sistema para se ajustar ao aluno, não de alterar o aluno para se ajustar ao sistema. Localiza o “problema” de exclusão, no sistema, de forma firmemente enraizada, e não na pessoa ou nas suas características.

Após o trabalho no terreno e a análise dos dados, foram identificados pela equipa coordenadora alguns obstáculos para a inclusão de crianças com deficiência e/ou em risco de desenvolvimento em São Tomé e Príncipe. De entre as dificuldades mencionadas, salientaríamos três em

particular:

- A ausência de uma clara definição de funções entre os diferentes parceiros - com particular referência às competências das associações, ONG e dos Ministérios da Educação, Cultura e Ciência e da Saúde - que pode influenciar o estabelecimento de sinergias;
- A carência de recursos humanos, materiais e financeiros;
- A organização da escola pública não estar ainda preparada para a inclusão destas crianças e jovens.

As dificuldades à inclusão de alunos com dificuldades escolares em condições de igualdade com os seus pares, é salientada pelos docentes e diretores e evidencia-se na falta de apoios, formação e a nível das instalações, aspetos que consideram necessários para facilitar a aprendizagem.

Foram, também, identificados fatores de sucesso, principalmente, as atitudes positivas e voluntaristas, que facilitam uma boa receptividade à ideia de inclusão por parte dos docentes e outros profissionais, assim como a nível da gestão das escolas e também a nível de alguns apoios comunitários, nomeadamente, por parte das autarquias.

A partir dos resultados deste estudo, que permitiram uma análise e reflexão mais fundamentada, serão apresentadas algumas recomendações cujo objetivo é apresentar orientações e pistas através das quais os principais atores se podem implicar no desenvolvimento de práticas de Educação Inclusiva a nível nacional.

### Recomendação 1 - Necessidade de Enquadramento Legal para a Educação Especial em São Tomé e Príncipe

A educação especial atravessa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e os seus docentes quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. É essencial que existam **diretrizes da política nacional de educação especial, na perspetiva da educação inclusiva, para garantir o acesso e o sucesso de todas as crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais ao sistema educacional, bem como disseminar a política de construção de um sistema educativo inclusivo capaz de apoiar o seu processo de implementação.**

### Recomendação 2 - Sensibilizar e envolver a sociedade em geral e a comunidade escolar, em particular, para a Inclusão

A sensibilização é também uma forma de preparar escolas e a comunidade em geral para fazerem a sua parte no processo de inclusão,

**dando-lhes a conhecer as dificuldades e potencialidades das pessoas com necessidades especiais**, bem como as adequações que podem realizar para facilitar a inclusão.

### Recomendação 3 - Necessidade de investimento e recursos

O papel determinante que o Estado pode desempenhar passa pelo **apoio a projetos de inclusão desde o nível do pré-escolar**, perspetivando uma verdadeira intervenção precoce. Para este efeito será necessária a constituição de uma **equipa de educação especial por distrito**: psicólogos metodólogos, pedagogos, psicopedagogos, terapeutas, médicos, assistentes sociais... Será, também, necessário concretizar a existência de, pelo menos, uma **Sala de Recursos Multifuncional** em cada distrito, o aumento dos professores de apoio, um investimento em recursos materiais e financeiros que possam apoiar uma política de promoção, prevenção e de atendimento atempado das necessidades que se manifestam nas escolas e comunidades. Há que criar condições para que as equipas técnicas da Educação Especial se possam deslocar com regularidade às escolas, bem como prestar apoio às famílias para auxílio das crianças no seu percurso escolar – de forma articulada com as instituições de saúde e de apoio social já existentes.

### Recomendação 4 - Melhorar a articulação entre as associações, ONG e as estruturas ministeriais

A fim de garantir uma educação inclusiva, que responda diretamente às necessidades e aos interesses do conjunto da comunidade, será importante a criação de **um sistema de apoio que poderia beneficiar de uma complementaridade da gestão de recursos**. Por exemplo, as associações e ONG poderiam colaborar com as escolas com o apoio técnico e financeiro indispensável à implementação de programas de inclusão, num sistema articulado.

### Recomendação 5 - Colocar em prática as etapas da “Estratégia de desenvolvimento para a educação especial em São Tomé e Príncipe”

(Inês Sim-Sim & Ana Maria Vera Cruz, 2010)

Este documento prevê um plano para Educação Especial, Inclusão e Equidade Educativa em São Tomé e Príncipe e aponta metas e medidas para a sua exequibilidade. Este plano partiu de uma estratégia de desenvolvimento para a educação especial em São Tomé e Príncipe (2010), concebida através de uma consultoria internacional mas, na nossa visão, urge a necessidade de atualizar a mesma, fundamentalmente, em termos orçamentais. Deveria rever-se, ainda - com vista à implementação imediata das etapas seguintes - **o plano com objetivos mais con-**

**cretos com data prevista de consecução, definição de quais as medidas que seriam necessárias e indicação das entidades que seriam responsáveis pela sua consecução.** Poderia ser, também, apoiada por uma organização internacional, à semelhança do programa que se apresenta neste relatório.

**Recomendação 6 - Sensibilização para a necessidade de uma constante atualização do trabalho de sinalização/ referência, adotando a Ficha de Sinalização de Risco de Deficiência (FSRD) como documento obrigatório de cada escola**

**Qualquer pessoa ou entidade, sempre que presuma que uma criança necessite de apoios especializados, deverá preencher a FSDR e fundamentar essa necessidade** junto, preferencialmente, das Direções de Ensino que, por sua vez, a encaminhariam para a Célula da Educação Especial. Este será o primeiro passo para que a escola inicie o processo de sinalização/referência para uma posterior avaliação especializada da criança, bem como possa proceder à identificação dos apoios adequados para responder às necessidades educativas especiais. **Este procedimento deverá ser generalizado a todo o território,** para que todos se apropriem da importância deste documento formal. Recomenda-se que as fichas continuem a ser alvo de uma divulgação intensiva junto de responsáveis da comunidade e dos estabelecimentos de ensino e serviços de saúde. Para tal, deveriam ser implementadas ações de sensibilização/formação junto dos parceiros e responsáveis por essa sinalização, a partir da desmontagem da ficha, formas de preenchimento, análise/simulação de situações possíveis, locais de entrega, ...

**Recomendação 7 - Melhorar os serviços de intervenção precoce e preventivo de identificação de Necessidades Educativas Especiais**

Seria importante **melhorar os serviços de intervenção precoce e também de serviços precoces e preventivos de identificação de Necessidades Educativas Especiais,** para que mais crianças com dificuldades pudessem ser atempadamente apoiadas, bem como as suas famílias. A despistagem inicial pode ser feita em articulação com o sistema de saúde materno-infantil, de modo a que as crianças referenciadas possam ser encaminhadas para eventuais serviços de apoio precoce (existentes ou a criar) por exemplo, junto de instituições de saúde e de apoio social, creches ou amas, ...

**Recomendação 8 - Apostar na formação/capacitação dos professores, educadores e outros técnicos da educação e diretores**

É importante que a **formação/capacitação dos intervenientes**, para poderem desenvolver modelos inclusivos, seja melhorada tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua. Aqui recomenda-se que se possam estabelecer parcerias entre as organizações provedoras de formação e as escolas, para que possa haver um acompanhamento e mesmo supervisão das práticas docentes em situação de inclusão. Seria, igualmente, desejável uma atitude pró-ativa face à formação, sobretudo à formação especializada. Uma solução poderá passar por desenvolver programas de Formação Contínua de Professores em Educação Inclusiva - presencial e à distância. Sugere-se o uso, como referencial, dos materiais de apoio à formação inicial, formação contínua de docentes do ensino básico e formação de diretores de escolas do ensino básico sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva, produzidos no âmbito do Projeto Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe (RIQUEB), apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido pela equipa do Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe com o apoio de uma equipa do Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação.

#### Recomendação 9 - Reforçar o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem dentro da sala de aula

É importante que os estabelecimentos de ensino tenham condições de inclusão e apoio. Seria essencial encontrar formas de sensibilização das direções de ensino, dos órgãos de gestão das escolas, entre outros agentes escolares, para a questão da inclusão. Parece necessário **reforçar pedagogicamente o apoio aos alunos com dificuldades dentro da sala de aula**. Este apoio poderia incluir, entre outros, os aspetos da diferenciação curricular e pedagógica e modelos de organização das classes. Verifica-se também a necessidade de integrar auxiliares pedagógicas na sala, com formação em necessidades educativas especiais, para apoiar o professor e a criação de turmas mais reduzidas sempre que existam crianças com problemas.

#### Recomendação 10 - Reforçar a relação entre a escola e a família

O papel dos pais e das famílias é determinante no sucesso da inclusão. Como parte fundamental da rede de apoio de uma criança, os pais e familiares estão numa posição importante, quer para promover a educação de seus filhos, quer para impedi-la (intencionalmente ou não). Assim, **a escola não se pode alhear do que se passa no seio das famílias e devem ser encontradas formas de fortalecer a interação com as mesmas**. Formas que devem passar pela promoção de reuniões periódicas e pela designação de interlocutores privilegiados para os contactos com as famílias, quer na escola, quer fora desta.

#### Recomendação 11 - Maior acessibilidade nas escolas

A acessibilidade das escolas para crianças com deficiência e a **diminuição de barreiras arquitectónicas, é necessária. Informações sobre a acessibilidade e formas acessíveis de comunicação, projetos de escola acessível, adaptação de espaços e ambientes harmoniosos, devem ser promovidos.** Na inexistência de acessibilidades há que reforçar alguns cuidados, como por exemplo que as salas de aula de crianças com dificuldades de mobilidade se situem no piso térreo, bem como as casas-de-banho adaptadas, os espaços de biblioteca, acesso a computadores, refeitório...

**Recomendação 12 - Divulgação de “boas práticas inclusivas” e dinamização de modelos e programas de formação em contexto**

A divulgação de “boas práticas inclusivas” e a dinamização dos modelos e programas de formação podem ser “pontos de partida” para a melhoria/avanço do sistema e valorização da diversidade no contexto educacional. Uma recomendação que parece óbvia é procurar criar estruturas para que as experiências inclusivas se tornem prática habitual e regulamentada, cada vez mais integrantes do conjunto de direitos à educação. É importante, através da construção de conhecimento sobre a realidade da Educação Inclusiva: criar oportunidades para gerar uma rede de trabalho colaborativo entre profissionais que trabalham quotidianamente nas áreas identificadas; implementar uma lógica de questionamento, intervenção e avaliação, isto é, de investigação centrada na prática, suscetível de configurar e alimentar quer a própria formação em contexto, quer a referida rede; conceber projetos e materiais de apoio à formação na área da Educação Inclusiva, visando replicação e disseminação.

**Recomendação 13 - Analisar os resultados da sinalização/ referenciação – necessidade da etapa da avaliação para um estudo mais profundo das causas e planear uma intervenção precoce, para casos futuros**

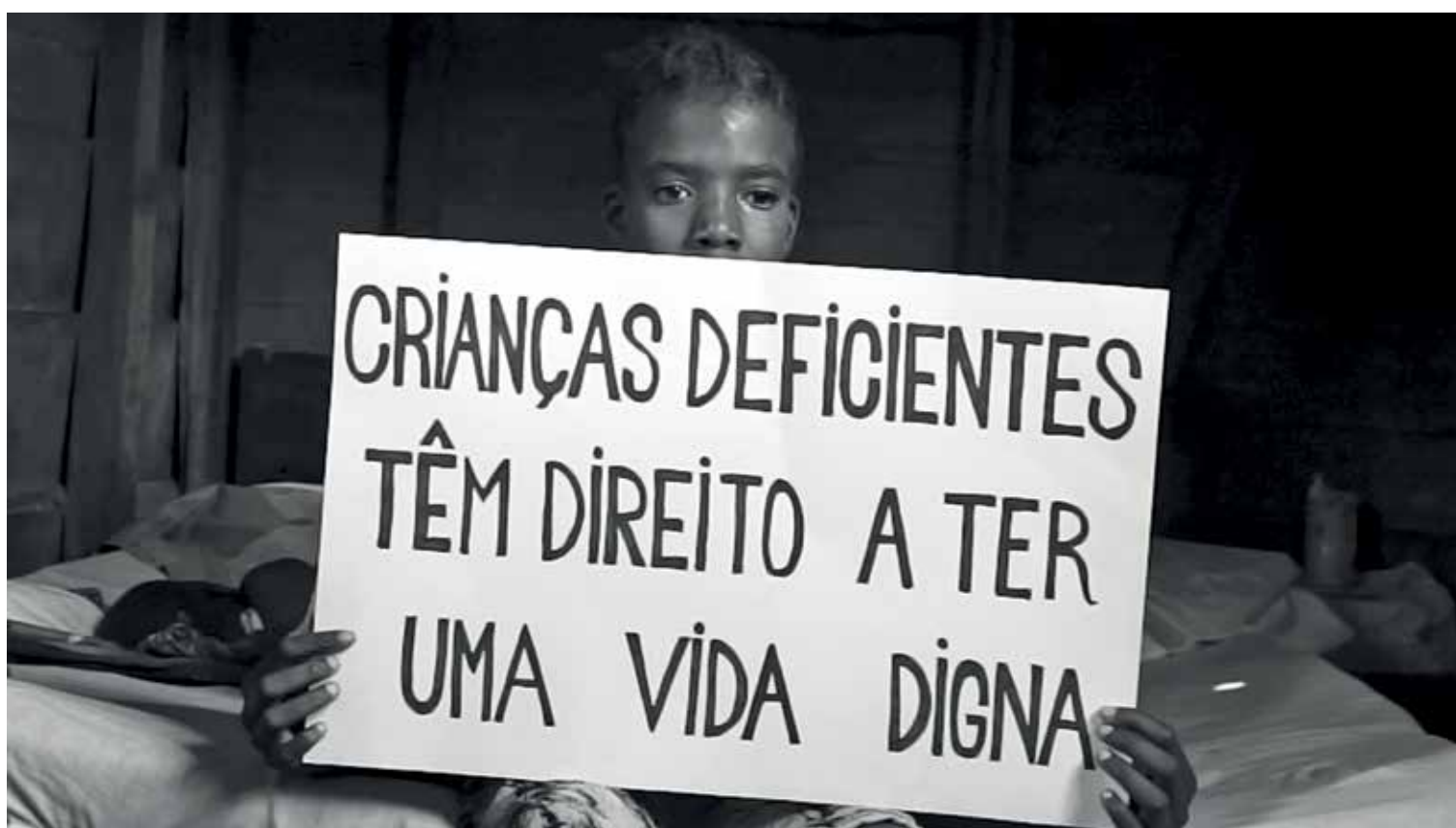
Como passo seguinte, **sugere-se uma pesquisa mais detalhada sobre a situação das crianças com deficiência ou/e em risco de desenvolvimento.** Este tipo de informação fornecerá respostas importantes de como a Educação Inclusiva deve ser implementada ao nível nacional. Para tal, há que desenvolver uma outra etapa: identificação das crianças já sinalizadas (cujos resultados se apresentaram) e respetiva avaliação especializada. Assim, é necessário:

- formar docentes e técnicos para avaliação destas 709 crianças que frequentam a rede de educação pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico ou que se encontram em casa e, assim, atualizar e clarificar as informações já declaradas em 2013-2014;
- organizar uma base de dados mais específica (por exemplo, associar as necessidades educativas especiais ao nível de renda das famílias, entre outros aspetos) que possibilite a criação de um sistema de apoio em

cada distrito, para assegurar a TODAS as crianças com NEE em idade escolar, o acesso e o sucesso educativos;

- elaborar um documento mais detalhado e fundamentado, com novas propostas para o desenvolvimento para a educação inclusiva e educação especial no país.







## V. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

### ARTIGO 27

#### Convenção sobre os Direitos da Criança

*«1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito a um nível de vida suficiente, de forma a permitir o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.»*

Os desafios que se colocam à educação inclusiva em São Tomé e Príncipe são muitos e complexos. A realização deste estudo – em que se fez o levantamento da situação das crianças dos 0 aos 11 anos com deficiência e/ou em risco de desenvolvimento que frequentam (ou não) a escola - é um grande contributo para a concretização da educação especial neste país. Porém, existem muitos passos que são necessários para que se possa avançar para práticas verdadeiramente inclusivas na educação, de que salientamos, em síntese, as recomendações inseridas no capítulo anterior:

#### Quadro 22 - Recomendações para desenvolver a educação inclusiva em STP

1. Necessidade de enquadramento legal para a educação especial em STP
2. Sensibilizar e envolver a sociedade em geral e a comunidade escolar, em particular, para a Inclusão
3. Necessidade de investimento e recursos
4. Melhorar a articulação entre as associações, ONG e as estruturas ministeriais
5. Colocar em prática as etapas da “Estratégia de desenvolvimento para a educação especial em São Tomé e Príncipe”
6. Sensibilização para a necessidade de uma constante atualização do trabalho de sinalização/referenciação – Ficha de Sinalização de Risco de Deficiência

(FSRD) como documento obrigatório de cada escola

7. Melhorar os serviços de intervenção precoce e preventivo de identificação de NEE
8. Apostar na formação de agentes educativos e outros técnicos
9. Reforçar o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem dentro da sala de aula
10. Reforçar a relação entre a escola e a família
11. Maior acessibilidade nas escolas
12. Divulgação de “boas práticas” e dinamização de modelos e programas de formação
13. Analisar os resultados da sinalização/referenciação – necessidade da etapa da avaliação para um estudo mais profundo das causas e planear uma intervenção precoce, para casos futuros

O presente estudo regeu-se pelo paradigma da Educação Inclusiva, fundamentado na concepção de direitos humanos e na ambição de uma escola de qualidade para todos, onde todos os alunos têm o direito de conviver, aprender e estar juntos, sendo respeitadas as suas diferenças, bem como de que possam usufruir de qualquer tipo de apoio durante a sua vida escolar, nomeadamente o apoio à Educação Especial.

O contributo da Educação Especial poderá assumir um carácter permanente ou temporário, consoante o tipo de problemas manifestados pela criança. Desta forma, o que envolve o conceito de NEE apresenta um desafio às escolas enquanto instituições educativas, na medida em que são necessárias infraestruturas específicas, mas também representa um desafio aos professores que carecem de formação especializada (na formação inicial e contínua) nesta área. Posto isto, falar de uma “escola para todos” é investir no futuro da educação de todas as crianças, promovendo um sistema educativo integrador, oferecendo igualdade de oportunidades e participação, equidade, com vista aos princípios da inclusão.

É importante que os diferentes atores tenham consciência que estão a trilhar um caminho que não é óbvio, nem fácil. Se proporcionarmos a cada criança os apoios que esta necessita para desenvolver todo o seu potencial, necessitamos de recursos próximos das escolas, das famílias e dos professores.

Sabemos hoje que os bons sistemas educativos são os que dão particular atenção à equidade. Um sistema sem equidade conduz-nos a um ensino e aprendizagem de má qualidade e de grande injustiça social. O desenvolvimento de uma Educação Inclusiva, em que os valores dominantes sejam os da equidade, implica um processo longo e complexo em que vários fatores se entrecruzam: o enquadramento legal, os recursos, o desenvolvimento educativo, o apoio às escolas, a formação, a liderança e intervenção junto das famílias e comunidade o **MAIS PRECOCEMENTE POSSÍVEL**.

Perante este cenário, acreditamos que urge mudar concepções e, principalmente, mudar paradigmas pré-estabelecidos para a educação. O trabalho desenvolvido no âmbito deste Programa pretendeu, precisamente, despertar consciências, para que **TODAS** as crianças do país:

- tenham igualdade de oportunidades e participação;

- sejam vistas no seu todo, no seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem;
- tenham uma educação de qualidade e equidade, em que possam aprender ou fazer tanto quanto elas são capazes ou querem;
- tenham acesso a uma escola para todos (escola inclusiva), que respeite as suas necessidades e características, ou seja, não sejam excluídas (mantidas fora) de qualquer tipo de educação;
- que tenham prioridade e condições nas escolas locais;
- tenham as suas necessidades satisfeitas, tanto quanto é possível e se as necessidades não puderem ser satisfeitas no acesso à escola, outra educação possa ser dada, de forma a não deixá-las excluídas da sociedade;
- sejam ensinadas por professores e pessoal de apoio formado e com competências para acompanhar corretamente as pessoas com deficiência;
- possam dispor de mecanismos de reforço da aprendizagem, consoante as suas necessidades, por exemplo: aprender Braille, escrita alternativa, formas de comunicação aumentativas e alternativas, treino de orientação e mobilidade, língua gestual e ter acesso ao apoio e aconselhamento entre pares (por exemplo, a identidade linguística da comunidade surda deve ser promovida);
- tenham o apoio correto para continuarem a sua educação como adultos, ou seja, tenham acesso à transição para a vida ativa, por forma a que se venham a “mover” na sociedade a que por direito pertencem com a maior autonomia e independência<sup>7</sup>.

O esforço desenvolvido na Educação Inclusiva é indubitavelmente um esforço que se repercute na qualidade total do sistema educativo. Um sistema só será verdadeiramente de qualidade quando nenhuma criança for deixada para trás.

Em jeito de conclusão, pretende-se que com este relatório se possam delinear as políticas educativas/inclusivas que se julgam essenciais para o aumento da qualidade do sistema educativo de São Tomé e Príncipe.

<sup>7</sup>Easyread version of the Convention, Department for Work and Pensions by the 'easy read' service @ Inspired Services. IS164/07. August 2007, [www.inspireservices.org.uk](http://www.inspireservices.org.uk)



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cruz, A. (2010). Que formação de professores para a inclusão em São Tomé e Príncipe? Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialidade em Educação Especial.

INE (2014). População portadora de deficiência, IV RGPH-2012. São Tomé: Instituto Nacional de Estatística.

Organização das Nações Unidas (1989). Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, Novembro, 1989.

Organização das Nações Unidas (2002). A world fit for children. Resolution adopted by the General Assembly, 2002.

Organização das Nações Unidas (2006). A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Resolução A/61/611 da Assembleia Geral das Nações Unidas, Dezembro, 2006.

UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien.

UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Paris: UNESCO.

Sim-Sim, I. & Cruz, A. (2010). Estratégia de desenvolvimento para a Educação Especial. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

World Education Forum (1999). Education for All - A Framework for Action in Sub-Saharan África: Education for African Renaissance in the twenty-first century.

Yin, R. (2005). Estudo de Caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.



# Anexo

## FICHA DE SINALIZAÇÃO DE RISCO DE DEFICIÊNCIA

**Nome da criança:**  
**Data de nascimento:**  
**Residência:**  
**Nome do pai:**  
**Nome da mãe:**  
**Escola/Jardim de Infância:**

**Nota: Assinale Sim X ou Não X à frente de cada pergunta.**

1. Comparada com outras crianças, esta criança tem ou teve grande atraso para se sentar, ficar de pé ou andar?

Sim  Não

2. Comparada com outras crianças, esta criança tem dificuldade para ver à luz do dia ou à noite?

Sim  Não

3. Esta criança parece ouvir mal?

Sim  Não

4. Quando lhe dizem para fazer alguma coisa, esta criança parece compreender?

Sim  Não

5. Esta criança tem dificuldade em andar ou em mexer os braços, não tem força nos braços e nas pernas ou estes são muito rígidos?

Sim  Não

6. Esta criança tem ataques ou crises de desmaio?

Sim  Não

7. Esta criança aprende a fazer as coisas como as outras crianças da idade dela?

Sim  Não

8. Esta criança é capaz de falar, dizer coisas que os outros compreendem?

Sim  Não

9. a) a partir dos 3 anos: Esta criança fala pior do que as outras crianças da sua idade?

Sim  Não

9. b) 2 anos: Esta criança diz o nome de, pelo menos, um objecto (por exemplo, copo, colher, um animal ou algum brinquedo)?

Sim  Não

10. Esta criança parece mais atrasada (ou mais lenta) do que as outras crianças da mesma idade?

Sim  Não

**Data do registo:**

\_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Nome de quem preencheu a ficha:**

\_\_\_\_\_



