



Revista Saúde em Redes (ISSN 2446-4813), v. 8, n. 2 (2022).

ARTIGO ORIGINAL

DOI: 10.18310/2446-4813.2022v8n2p467-483

Perspectivas sobre a educação de alunos com deficiência na África do Sul: desafiando a cultura do silêncio

Perspectives on education of students with disabilities in South Africa: challenging a culture of silence

Judith McKenzie

Universidade da Cidade do Cabo. E-mail: judith.mckenzie@uct.ac.za. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3994-6568>

Jane Kelly

Universidade da Cidade do Cabo. E-mail: jane.kelly@uct.ac.za. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1216-6273>

Nozwelo Ntombizami Shanda

Universidade da Cidade do Cabo, Cidade do Cabo. E-mail: nozweloshanda36@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0680-1450>

Brian Watermeyer

Universidade da Cidade do Cabo, Cidade do Cabo. E-mail: brianpaulwatermeyer@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7671-4323>

Resumo: A África do Sul estabeleceu um sistema de Educação Inclusiva que mantém escolas especiais para atender estudantes que demandam grandes necessidades de apoio e centros de apoio vizinhos às escolas comuns. Embora haja discussão sobre o que agregam ou não as escolas especiais, existem relativamente poucos estudos que se propõem a compartilhar as perspectivas de estudantes dessas escolas. Este estudo baseia-se em entrevistas com 39 estudantes de seis escolas especiais e dois de centros educacionais de apoio. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise temática de conteúdo, o que revelou que os estudantes se sentem desapontados, pois suas deficiências não são compreendidas pelos professores. Eles expressam a necessidade de maior apoio social e psicológico relativo às suas experiências escolares, à deficiência e aos problemas sociais. Eles também apontam a necessidade de os professores serem mais pacientes e comprometidos. Os estudantes que vivem em instituições de acolhimento destacam as condições precárias de vida e a ausência de apoio dos cuidadores dessas instituições, o que impacta sua possibilidade de aprendizagem. As necessidades que foram identificadas pelos estudantes podem subsidiar professores que se interessam em melhorar a qualidade da educação ofertada.

Palavras-chave: África do Sul; Educação Inclusiva; Deficiência; Estudantes.

Antecedentes do estudo

Na África do Sul, a taxa nacional de prevalência de deficiência entre crianças de 5 a 9 anos é de 10,8%, enquanto na faixa de 10 a 14 anos é de 4,1%, e 2,6% para crianças de 15 a 19 anos. Há 464 escolas

especiais em todo o país, cada uma das quais atende a deficiências específicas; por exemplo, existem escolas para alunos cegos e com visão subnormal, surdos e com deficiências auditivas, deficientes intelectuais e deficientes físicos. Mais de 119.500 alunos estavam matriculados em escolas especiais e, em 2017, cerca de 11.500 crianças com deficiência estavam em listas de espera para se matricular nessas escolas². Estima-se que 600.000 crianças com deficiência permanecem fora da escola na África do Sul, mas o governo não publicou dados precisos³.

O Censo de 2011 também mostrou que, em todas as fases da educação, a frequência escolar de alunos com deficiência foi menor entre os alunos com grande dificuldade de locomoção e comunicação¹. Isso reflete os dados internacionais, que mostram que, em média, as pessoas com deficiência (comparadas com pessoas sem deficiência) têm menor probabilidade de frequentar a escola, maior probabilidade de estar fora da escola, menor probabilidade de concluir o Ensino Fundamental ou Médio, e menor probabilidade de ter habilidades básicas de alfabetização⁴. Essa exclusão da educação está em desacordo com a Constituição da República da África do Sul⁵, que afirma o direito à educação básica para todas as crianças, e os objetivos do *Education White Paper 6* (Documento Orientador sobre a Educação n.º 6) (EWP6), que afirma que os alunos que enfrentam barreiras à aprendizagem devem receber apoio e educação adequados em uma série de configurações⁶.

Embora existam muitas razões para a exclusão, incluindo pobreza e recursos inadequados para a deficiência, duas razões principais para a exclusão e marginalização de alunos com deficiência são: as necessidades educacionais de alunos com deficiências graves a profundas não são totalmente compreendidas na África do Sul, e os professores carecem de competências práticas para lidar com a deficiência e, conseqüentemente, são desafiados pelos alunos, muitas vezes, sem qualquer apoio necessário⁷. Diante desse cenário, esta pesquisa partiu da premissa de que, para fortalecer a formação de professores e para que exista apoio aos alunos com deficiência, é imperativo que se tenha uma base empírica sólida das necessidades educacionais desses alunos.

Revisão da literatura

O “Relatório Mundial sobre a Deficiência”⁸, da Organização Mundial da Saúde, afirma que a Educação Inclusiva procura permitir que as escolas atendam a todos os alunos nas comunidades locais. Embora o objetivo final seja a inclusão total, o Relatório reconhece que isso pode ser difícil. Sugere que uma

abordagem flexível para a colocação deve ser incentivada, em que os alunos são colocados no ambiente mais integrado possível. As necessidades educacionais devem ser avaliadas a partir da perspectiva do que é melhor para cada criança e dos recursos financeiros e humanos disponíveis dentro do contexto específico do aluno.

O contexto sul-africano

A Constituição da República da África do Sul⁵ protege a todos os que vivem no país de qualquer forma de discriminação injusta, inclusive com base na deficiência, e afirma que todos têm direito à educação básica e contínua. A Lei das Escolas da África do Sul⁹ afirma que as escolas devem dar suporte às necessidades de apoio, sejam educacionais ou de outra ordem, sem qualquer discriminação. Isso inclui, na medida do possível, acolher crianças com necessidades educativas especiais. Os pais têm o direito de decidir que tipo de escola eles gostariam que seus filhos frequentassem, incluindo a matrícula em uma escola regular em vez de uma escola especial.

O Documento Orientador *sobre a Educação n.º 6: educação para necessidades especiais*⁶ expressa a política da África do Sul sobre Educação Inclusiva, apresentando abordagens de políticas para a adequação às necessidades dos alunos, incluindo alunos com deficiência. Reconhece que os alunos têm uma ampla gama de necessidades que, quando não atendidas, constituem barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento. Essas barreiras podem surgir devido a muitos fatores, incluindo ambientes inacessíveis, linguagem utilizada para ensino e aprendizagem, comunicação inadequada e ambientes inseguros.

Em 2014, foi posto em ação o Programa de Triagem, Identificação, Avaliação e Apoio¹⁰ (SIAS, na sigla em inglês) para a determinação das necessidades de apoio das crianças que enfrentam barreiras à aprendizagem. O SIAS identifica opções de colocação educacional para os alunos – em escolas regulares, de serviço completo e especiais – por meio de um processo sistemático de análise das necessidades de apoio. Em vez de se concentrar nas categorias de deficiência, as opções de colocação educacional são baseadas em determinar se a criança requer níveis baixos, médios ou altos de apoio; e como cada tipo de escola pode atender a essas necessidades. Como resultado desse processo, a

diversidade e o suporte especializado adequado aos alunos devem ser características de cada sala de aula.

Além disso, o Departamento de Educação Básica desenvolveu diretrizes para responder à diversidade de alunos na sala de aula¹¹ para serem usadas em conjunto com o currículo nacional, a “Declaração de Política de Currículo e Avaliação” (CAPS, na sigla em inglês), adotado em 2011. As diretrizes visam ajudar os professores a desenvolver estratégias de diferenciação para acomodar os alunos que enfrentam várias barreiras à aprendizagem em sala de aula.

Apesar do fundamento sólido que proporciona essa política para a inclusão de alunos com deficiência na África do Sul, a implementação está muito atrasada. Além disso, mesmo quando esses alunos têm acesso à educação, a qualidade educativa que eles recebem não está de acordo com o padrão, com uma grande porcentagem de alunos não conseguindo acessar o currículo de forma eficaz, além de que muitos alunos de escolas especiais não têm acesso às mesmas disciplinas das escolas regulares³. As evidências sugerem que os alunos com deficiência não receberam acomodação ou apoio razoável suficiente para garantir que eles possam ter acesso à educação em igualdade de condições com as de seus colegas³. Além disso, um dos maiores desafios na educação de alunos com deficiência é a atitude enraizada entre os professores e dentro das escolas de que as crianças com deficiência não são capazes de aprender no mesmo padrão que as crianças sem deficiência³.

Há uma escassez de pesquisas em países de baixa e média renda, como a África do Sul, que analisem especificamente as necessidades educacionais de alunos com deficiência, especialmente pesquisas que usem uma abordagem integrada, com base em múltiplas perspectivas. Neste artigo, relatamos um estudo sobre as necessidades educacionais de crianças com deficiência com base nas perspectivas dos pais, professores, alunos e funcionários da educação. Nosso foco específico está nas opiniões dos alunos e como eles identificam suas necessidades de aprendizagem.

Vozes dos alunos

Uma rápida pesquisa no Google Acadêmico revela uma infinidade de literatura sobre a visão dos professores em relação à Educação Inclusiva, aparecendo a visão das famílias em segundo plano. Há pouca consideração, atualmente, sobre as vozes das pessoas com deficiência e quase nenhuma

consideração sobre as vozes das crianças com deficiência, em educação¹². Gibson¹³ atribui isso a uma cultura de silêncio em torno da prática da Educação Especial, valendo-se do trabalho de Paulo Freire. Isso descreve como as vozes dos poderosos silenciam as dos oprimidos. No contexto da Educação Especial, a voz e a razão do profissional continuam sendo a verdade: “O profissional permanece no controle, o dominador, aquele com a voz autoritária, legítima, que se coloca na plataforma elevada do conhecimento valorizado”^{13:322}. Isso reflete uma cultura de silêncio, em que a voz do aluno não é ouvida devido às relações de poder desiguais dentro da escola, de tal forma que ignoramos: *seu modo subjetivo de perceber e compreender a si mesmo e aos outros; seu modo subjetivo de apreender quais são as suas necessidades em relação à sua educação; as maneiras pelas quais as variáveis o impactam e, por sua vez, são impactadas por ele, permanecem envoltas em uma cultura do silêncio.*

Na presente pesquisa, desafiemos a cultura do silêncio e convocamos a participação de crianças com deficiência para ouvir seus pontos de vista sobre as suas necessidades e resultados educacionais¹². Esta abordagem está em consonância com os estudos sobre deficiência na infância de crianças com deficiência, posicionando a voz e as experiências de crianças com deficiência e suas famílias/aliados no centro da investigação¹⁴. Nesse quadro, a criança é vista como agente de sua própria vida e capaz de tomar decisões e compreender os fenômenos que a afetam. Portanto, neste artigo, fazemos a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as opiniões dos alunos com deficiência sobre as suas próprias necessidades e preferências educacionais?

Metodologia

Contexto do estudo

Este estudo fez parte de uma análise de situação no bojo de um projeto de pesquisa mais amplo – *Empoderamento de Professores para a Inclusão de Deficientes* (TEDI, na sigla em inglês), que teve como foco as necessidades educacionais de alunos com deficiências sensoriais ou intelectuais severas a profundas. Os dados foram coletados de seis escolas especiais e duas escolas gerais *de serviço completo*¹, em três províncias da África do Sul, entrevistando alunos com deficiência, professores e

¹ Escolas que são apoiadas e adaptadas para atender as necessidade de alunos com deficiência em ambientes regulares.

membros da equipe de gestão escolar, pais e funcionários distritais e provinciais da área de educação¹⁵. O objetivo do estudo maior, do qual este artigo faz parte, foi desenvolver uma compreensão das necessidades educacionais de alunos com deficiência e da formação de professores necessária para atender a essas necessidades. Este artigo se concentra nas perspectivas dos alunos, explorando os pontos de vista deles sobre suas próprias necessidades de aprendizagem.

Projeto de pesquisa

Adotamos um desenho de pesquisa descritivo qualitativo, com base em uma perspectiva naturalista, para examinar o fenômeno das necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência na África do Sul, em seu estado natural¹⁶. A pesquisa qualitativa visa explorar as experiências subjetivas do mundo das pessoas¹⁷. A abordagem descritiva qualitativa se concentra em fornecer um resumo abrangente do tema, garantindo que haja validade descritiva, resultando em um relato de eventos consistente com outros observadores e congruente com os significados subjetivos que os participantes atribuem a esses eventos¹⁸. Os dados foram coletados por meio de grupos focais e entrevistas, e analisados, no nosso caso, por meio de uma análise temática indutiva.

Participantes

Os participantes, a partir de 14 anos, foram recrutados em escolas especiais ou escolas de *serviço completo*, em três províncias da África do Sul: Eastern Cape, Western Cape e Gauteng. Aqueles estudantes menores de 18 anos deram o consentimento e, adicionalmente, o consentimento foi obtido de seus pais. Cartas de informação e formulários de consentimento foram entregues a estudantes maiores de 18 anos.

Tendo em vista que os alunos com deficiência são um grupo heterogêneo, os pesquisadores garantiram que todos os aprendizes entendessem o estudo por meio de uma linguagem simplificada, buscando, quando necessária, a interpretação de pessoas que entendessem as necessidades de comunicação do participante¹⁹. Após confirmar o consentimento informado, foram feitas três

perguntas aos participantes sobre a sua compreensão do projeto, assim como seu conhecimento de que estavam autorizados a parar o processo.

Entrevistas

As entrevistas com os alunos focaram nas suas experiências com deficiência; os desafios e dificuldades que enfrentam na sala de aula e no ambiente escolar; o apoio que recebem e gostariam de receber para melhorar seu ambiente de aprendizagem; como eles sentem que os professores podem melhor apoiá-los; e que treinamento eles acham que os professores devem receber para atender às suas necessidades de aprendizagem. Os alunos menores de 18 anos ou com deficiência intelectual poderiam solicitar a presença de um professor durante a entrevista. Foram entrevistados 39 alunos com deficiência intelectual, visual ou auditiva.

Análise de dados

Os dados para este estudo foram analisados por meio da análise temática, um processo de classificação metódica, reunindo e fornecendo uma compreensão dos padrões ou temas em um conjunto de dados²⁰. Isso foi feito com o apoio do Dedoose²¹, um aplicativo on-line usado para analisar dados de pesquisa de métodos qualitativos e mistos. A codificação inicial dos dados que utilizamos para esta análise foi realizada pela equipe de pesquisa do TEDI, composta por pesquisadores qualitativos experientes. Esses códigos foram, então, combinados em categorias que abordaram as questões de pesquisa do projeto como temas abrangentes.

Considerações éticas

O Comitê de Ética em Pesquisa Humana da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade da Cidade do Cabo concedeu aprovação ética para o projeto de pesquisa mais amplo no qual este estudo se

enquadra (HREC REF: 151/2017). O estudo aderiu aos princípios éticos descritos na Declaração de Helsinque, respeitando os princípios de consentimento informado, participação voluntária, confidencialidade e beneficência¹⁷.

Contexto do estudo

A pesquisa foi realizada durante um período de três meses, em três províncias: Eastern Cape, Western Cape e Gauteng. Essas províncias foram escolhidas para representar uma gama de áreas com mais recursos (Western Cape e Gauteng) e menos recursos (Eastern Cape). A equipe de pesquisa selecionou oito escolas (seis escolas especiais e duas escolas de *serviço completo*), garantindo a representação da província, categoria de deficiência, escolas com e sem recursos, rurais e urbanas. As seis escolas especiais compreendiam duas escolas para alunos com deficiência intelectual grave, duas para alunos cegos ou com problemas visuais e duas para alunos com deficiência auditiva.

Para garantir as visitas ao local em cada escola, a equipe de pesquisa foi orientada pelo Departamento Nacional de Educação Básica. Depois de obter permissão por escrito dos departamentos provinciais de educação e escritórios distritais, a equipe de pesquisa fez contato direto com os diretores de cada escola para a apresentação e confirmação das datas das entrevistas para garantir o mínimo de interrupção no ensino e aprendizagem da escola. A equipe de pesquisa fez uma visita preparatória a cada escola uma semana antes das entrevistas, que foram realizadas ao longo de três dias.

Resultados

Os seguintes temas foram identificados na análise das opiniões dos alunos:

- Apoio social e psicológico;
- Disciplina apropriada em sala de aula;
- Compreensão da deficiência;
- Ritmo de ensino adequado;

- Professores pacientes e comprometidos;
- Experiências em moradias (*hostels*).

Cada um deles será discutido a seguir. As citações são identificadas por códigos de grupo de participantes da seguinte forma:

- SID: aluno com deficiência intelectual;
- SVB: aluno com baixa visão ou cegueira;
- SDHH: aluno surdo ou deficiente auditivo.

Apoio social e psicológico

Os alunos descreveram que sentem a falta e também a necessidade de apoio social e psicológico em relação às suas experiências de escolarização, deficiência e problemas comunitários, como a violência. Ao discutir o acesso ao apoio, um aluno observou: “Nada. Não recebo apoio de ninguém” (SDHH).

Ao discutir o tipo de apoio necessário, outro aluno disse: “Eles também devem saber como criar esse tipo de ambiente onde você pode expressar o que sente sobre certas coisas e que eles devem entender exatamente o que você está tentando dizer” (SVB).

No entanto, também houve alguns relatos de alunos que acharam os professores acessíveis e solidários: “Há uma professora que me ensina Economia e Religião. Aquela professora, ela se tornou uma mãe para mim na escola. Ela me motiva com todas as coisas como a vida pessoal ou a minha vida geral” (SVB5).

Alguns alunos elogiaram professores específicos por: “ir além” (LVB7), como observou um aluno: “O apoio que recebo é dos professores... eles podem vir à moradia e me ajudar. Eles não têm obrigação de vir... mas eles podem vir me ajudar se eu pedir, se eu disser ‘não consigo ver isso’” (SVB).

Disciplina de sala de aula adequada

Os alunos relataram problemas com a disciplina em sala de aula, especialmente, salas de aula barulhentas e caóticas, resultantes, entre outras coisas, da falta de controle adequado por parte dos professores e uma mistura de faixas etárias nas aulas de estudo nas moradias.

Eles não podem nos misturar em uma sala todas as séries, porque é um caos lá. Algumas das crianças fazem barulho e é difícil para estudar, e eles não querem que estudemos em nossos quartos. Eles querem que a gente fique lá na sala de estudo e eu não acho certo porque as crianças fazem barulho lá (SVB).

Compreensão da deficiência

Os alunos também discutiram a compreensão dos professores sobre a deficiência. Uma atitude abrangente de inclusão, baseada no reconhecimento do direito de todos à educação de qualidade, estava ausente. O trecho a seguir destaca a confusão ou ambivalência sobre o que os alunos podem esperar razoavelmente em termos de ensino apropriado e recursos acessíveis:

É bom porque aqui as pessoas nos entendem, sabe? Não é como a escola normal, eles nos entendem. Embora às vezes os professores não nos entendam... mas, na maioria das vezes, eles nos entendem. Por exemplo, quando eles nos dão notas, eles sempre nos dão notas em letras grandes, e tudo o que precisamos nós temos aqui. Os professores, eles fornecem tudo pra gente, embora às vezes eles dão bilhetinhos, às vezes eles esquecem que a gente tem deficiência visual, e eles dão bilhetinhos pra gente e às vezes eles reclamam, né? Mas sinto que 90% do tempo tenho uma boa experiência aqui (SVB).

Aqui, um aprendiz surdo descreve sua relação com um professor com consciência limitada dos estilos de vida dos surdos: “O desafio que estamos tendo com alguns professores é que alguns deles não entendem o que é nossa cultura, como uma nação surda. Alguns deles não entendem a língua de sinais, então sou forçado a ler o que quer que seja” (SDHH).

Os participantes levantaram algumas preocupações sobre a falta de treinamento no ensino de alunos com deficiência. Um discente observou: “[Os professores precisam] saber como lidar com crianças com deficiência visual... Se uma criança cega está correndo para você, você deve ter paciência para dizer às crianças para não correrem, em vez de apenas latir para elas como se fossem cachorros” (SVB). Outro aluno disse: “Eu adoraria que os funcionários fossem educados sobre sua atitude entre os alunos, como eles deveriam nos tratar” (SVB).

A falta de conscientização dos professores em criar um ambiente escolar inclusivo parecia se estender a ambientes físicos que não eram adequados ou seguros para alunos com deficiência visual, mesmo durante o treinamento de orientação e mobilidade na escola:

Tem alguém que nos treina uma vez por semana fora da escola. Então, dentro da escola, sempre têm obstáculos, coisas penduradas, portões que estão abertos e eu quero dizer que é perigoso se uma pessoa cega passar por um portão que está aberto. O que vai acontecer com essa pessoa? Ou seja, essa escola é uma escola para cegos, mas o ambiente não é amigável para cegos (SVB).

Nas escolas em que os materiais de apoio à aprendizagem e ensino acessíveis (LTSM, na sigla em inglês) e as instalações de sala de aula apropriadas para ensinar alunos com deficiências sensoriais não estavam prontamente disponíveis, os alunos com deficiências mais graves eram obrigados a confiar naqueles cujas deficiências eram menos graves. Isso refletiu, de acordo com o seguinte aluno, em falta de compreensão dos professores sobre a gravidade das preocupações de acesso:

Para ser honesto, às vezes, somos negligenciados na aula. E o que a professora também faz, às vezes, é que ela nos manda trabalhar com alunos videntes. Acho que não é responsabilidade deles. É responsabilidade [do professor] dar-nos o trabalho integralmente e dá-lo a nós para que possamos fazê-lo por conta própria. Não devemos depender de alguém para ler ou para nos explicar o que está acontecendo (SVB).

Ritmo de ensino adequado

Vários alunos compartilharam que alguns professores não conseguiam regular o ritmo de suas aulas ou a quantidade de trabalho na preparação para as avaliações: “Quando ela explica, ela é rápida, então não a entendemos bem. Professores que são rápidos, eu não consigo entender” (SID).

Outro aluno observou:

Às vezes, eles não entendem, especialmente quando se trata do ritmo de trabalho. Acho que temos 45 minutos e esse é o horário normal de aula por um período. Acho que é muito pouco, principalmente quando se trabalha com videntes e aula de Braille ao mesmo tempo (SVB).

Como resultado, os alunos identificaram sentimentos de estresse e pressão sobre o trabalho estar atrasado e apressado:

Eles te ensinam o trabalho, agora eles dizem para você estudar isso que nós abordamos, não te dando realmente uma compreensão... Até um dia antes você deve escrever... E isso realmente causa pânico em alguns alunos... E alguns professores são tão preguiçosos que dão notas um dia antes... então você tem que estudar a noite inteira (SVB).

Professores pacientes e comprometidos

Muitos alunos identificaram problemas com a paciência dos professores e a compreensão de suas necessidades: “O professor estava gritando [para] mim e o professor não me respeitava. Acho que foi por isso que não consegui aprender. Eu só recorri a outras pessoas para pedir que me ajudassem porque a professora não [teve] paciência” (SDHH).

Um aluno com deficiência visual comparou essa ideia de tratamento sensível com sua experiência de ser perguntado “*O que você pode ver, o que você não pode ver?*” (SVB). Outros alunos consideraram que os professores permitem que seus problemas emocionais interfiram em seu trabalho: “O maior problema comigo... com a maioria dos professores, é a capacidade de ter paciência e ajudar os alunos adequadamente, e eles não podem trazer seus problemas pessoais para a escola” (SVB).

Os alunos sentiram que os professores: “[...] também devem saber como criar esse tipo de ambiente onde você pode expressar o que sente sobre certas coisas e que eles devem entender exatamente o que você está tentando dizer” (SVB).

Foi difícil ter uma ideia das experiências dos alunos com deficiência intelectual devido às barreiras de comunicação, problemas de linguagem e modificação insuficiente dos instrumentos de pesquisa para atender às suas necessidades de acessibilidade, o que pode ser visto como uma limitação do estudo. No entanto, notou-se que os alunos sentiam que seus professores os ajudavam com seus trabalhos e que recebiam apoio para suas ideias e atividades: “Ele me ajuda com contas, depois me dá trabalhos, e depois eu pinto” (SID); e, de acordo com outro aluno:

Recebo muito apoio. Se eu puder vir com a ideia que eu preciso fazer alguma coisa legal na escola, e eu quero abrir algum mercado na escola, eles me apoiam muito porque às vezes eu tenho uma boa ideia. Eu faço essas pulseiras para a mão e eles vão me apoiar,

todos os professores, e eles compram. Na escola, eu posso vender para os professores (SID).

Alguns alunos afirmaram que ficavam felizes em fazer perguntas em aula quando não entendiam: “Eu nem sempre entendo, mas aí eu me levanto para pedir ao professor que apenas me diga, ou apenas que me explique alguma coisa, ou apenas que explique a mim, então eu vou entender” (SID).

Também foi importante que alguns alunos fizessem parte do ritual regular e da identidade da vida escolar:

Entrevistadora: O que você mais gosta na escola?

Participante (SID): Usar uma camisa branca e parecer profissional. Usar gravata.

Experiências em moradias

Embora a moradia não seja estritamente uma parte do ensino e aprendizagem, ela se encaixa em nossa abordagem, pois as experiências dos alunos na moradia têm impacto em suas necessidades de aprendizado. Por exemplo, eles podem ou não receber apoio com os deveres de casa na moradia, o que afetará suas necessidades de apoio em sala de aula. A vida em moradias e longe de casa é uma característica difundida da educação para necessidades especiais na África do Sul, o que torna importante o envolvimento. Cinco das seis escolas especiais visitadas tinham instalações de moradias, o que significava que muitos dos alunos estavam sob os cuidados de funcionários da escola em tempo integral.

Muitos estudantes consideravam a vida em moradias chata, sem entretenimento e sem oportunidades de participar de esportes e outras atividades. “É chato aqui na escola” (SDHH); “A única coisa que fazemos nas moradias é sentar e conversar. Não há esportes, nada para manter-nos em movimento” (SVB).

Vários estudantes notaram que suas moradias não tinham televisão nem acesso à internet. Os alunos também descreveram o problema do furto: “Alguns professores têm que ter duas chaves no

armário porque têm medo de que suas coisas sejam roubadas, porque, antes dos sapatos das crianças desaparecem, as roupas íntimas deles desaparecem... Quem rouba as roupas íntimas?” (SVB).

Alguns alunos da moradia problematizaram o fato de os cuidadores não terem habilidade em Língua de Sinais Sul-Africana (SASL, na sigla em inglês) e/ou Braille: “As mães da casa não podem nos ajudar se tivermos lição de casa, porque elas não podem se comunicar conosco” (SDHH); outros, achavam que os cuidadores da moradia tinham pouca compreensão de suas deficiências: “Na moradia, as tias... Quem cuida da gente, não nos entende como deficiente visual” (SVB).

Eles também descreveram a falta de apoio dos cuidadores quando se tratava de concluir os trabalhos escolares: “Precisamos de um tempo de estudo para que possamos ter um professor... Para nos dizer para ir estudar, como em casa teríamos pais que nos diriam: ‘vai ler seus livros!’” (SVB).

Muitos estudantes também descreveram padrões de vida ruins nas moradias. Por exemplo, ao discutir a preparação de alimentos, um aluno disse:

O pão, a manteiga de amendoim, eles simplesmente enfiam ali... não está na forma correta. Eles apenas pegam e colocam lá e colocam o pão e dão para você. E também o café da manhã é frio, acho que eles só abrem a água do aquecedor, jogam o café e colocam na mesa (SVB).

Ao falar sobre as condições de vida em uma moradia, outro aluno disse:

É como viver como prisioneiros, as camas são desconfortavelmente... Dá dor nas costas... Os cobertores são tão finos que parecem cobertores de hospital, mas eles esperam que você durma debaixo desses cobertores se você não trouxer o seu próprio. Algumas crianças... Não podem comprar ou trazer os seus próprios, então elas têm que dormir debaixo desses cobertores mesmo durante o inverno (SVB).

Discussão

Os alunos com deficiência intelectual são significativamente afetados pelo estigma, algo que pais e professores esperam abordar por meio de um ambiente educacional atencioso e estimulante. Os alunos com deficiência visual deram grande ênfase ao LTSM acessível, seja por meio de Braille, letras grandes ou tecnologia assistiva. Sentem-se desconsiderados e desrespeitados quando essas necessidades não são atendidas. Os alunos surdos e deficientes auditivos expressam fortemente a necessidade de serem

ensinados por professores proficientes em Língua de Sinais Sul-Africana e capazes de adaptar o currículo para cobrir a variedade de disciplinas oferecidas no currículo nacional. Eles sentem que os professores não se esforçam para saber quem são seus alunos e quais podem ser as suas necessidades, o que é demonstrado pela percepção de falta de esforço por parte dos professores para aprender SASL.

Este estudo demonstra que quebrar a cultura do silêncio e ouvir as vozes das crianças, na compreensão da Educação Inclusiva, têm valor em dois aspectos. Em primeiro lugar, permite que falem sobre suas experiências de marginalização e exclusão, abrindo caminho para um maior empoderamento no campo de sua própria trajetória educacional²². Em segundo lugar, os educadores podem ser orientados sobre práticas de ensino eficazes que podem ser implementadas em suas salas de aula. McKenzie, Kelly, Moodley e Stofile²³ mostram como ouvir as necessidades dos alunos pode orientar uma reconceitualização da formação de professores para a Educação Inclusiva. De fato, os dados apresentados neste estudo levam às seguintes recomendações para a formação de professores:

- Compreender a deficiência como uma questão de justiça social, com consciência da identidade social das pessoas com deficiência e das dificuldades que isso impõe;
- Desenvolver relações empáticas e de cuidado com os alunos e suas famílias;
- Responder à diversidade com métodos de ensino inclusivos;
- Compreender a natureza das diferentes deficiências, como elas afetam a capacidade dos alunos de acessar o currículo e como minimizar esses impactos;
- Compreender o uso de tecnologia assistiva e se tornar habilidoso no uso e ensino dessa tecnologia;
- Aumentar as habilidades em Braille e língua de sinais¹⁵.

A implementação da Educação Inclusiva precisa estar mais atenta às vozes dos alunos com deficiência no que diz respeito às suas experiências de exclusão, aprendizagem e aos seus objetivos e desejos para a sua própria educação.

Referências

1. Statistics South Africa. Census 2011: Profile of persons with disabilities in South Africa. Pretoria: SSA; 2014.
2. Committee Report on Basic Education Budget, South African Parliament 17 May 2017 Sess; 2017.
3. Human Rights Watch. "Complicit in Exclusion" South Africa's Failure to Guarantee an Inclusive Education for Children with Disabilities [Internet]. United States of America: HRW; 2015 [citado 2020 jan. 19]. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/southafrica0815_4up.pdf
4. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Education and Disability: Analysis from 49 countries. Information Paper [Internet]. 2018 [citado 2020 jan. 11]; (49). Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip49-education-disability-2018-en.pdf>
5. Republic of South Africa. The Constitution Act No. 108 of 1996, Vol. 398. Pretoria: Government Printer; 1996.
6. Department of Education. Education White Paper 6. Special needs education: Building an inclusive education and training system [Internet]. Pretoria: Department of Education; 2001 [citado 2020 jan. 19]. Disponível em: https://www.vvob.org/files/publicaties/rsa_education_white_paper_6.pdf
7. Engelbrecht P, Oswald M, Swart E, Eloff I. Including Learners with Intellectual Disabilities: stressful for teachers? Int J Disabil Dev Educ. 2003; 50:293-308. doi: [10.1080/1034912032000120462](https://doi.org/10.1080/1034912032000120462)
8. World Health Organization. World Report on Disability [Internet]. Geneva: World Health Organization; 2011 [citado 2020 jan. 12]. Disponível em: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>
9. Republic of South Africa. South African Schools Act, no. 84 Of 1996. Government Gazette [Internet]. 1996 [citado 2020 jan. 22]; 377(17579). Disponível em: <https://www.gov.za/documents/south-africanschoolsact#:~:text=The%20South%20African%20Schools%20Act,provide%20for%20matters%20connected%20therewith>
10. Republic of South Africa. National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support [Internet]. Pretoria: Department of Basic Education; 2014 [citado 2020 jan. 22]. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/south_africa_strategy_on_screening_-_2008.pdf
11. Department of Basic Education. Guidelines for responding to learner diversity in the classroom through curriculum and assessment policy statements. Pretoria: Government Printer; 2011.
12. Cook T, Swain J, French S. Voices from Segregated Schooling: Towards an inclusive education system. Disabil Soc [Internet]. 2001 [citado 2020 jan. 22]; 16(2):293-310. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242363871_Voices_from_Segregated_Schooling_Towards_an_inclusive_education_system
13. Gibson S. Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'. Disabil Soc [Internet]. 2006 [citado 2020 jan. 22]; 21(4):315-329. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590600679956>
14. Curran T, Runswick-Cole K. Disabled children's childhood studies: a distinct approach? Disabil Soc [Internet]. 2014 [citado 2020 jan. 22]; 29(10):1617-1630. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2014.966187>
15. McKenzie J, Kelly J, Shanda N. Starting where we are: Situational analysis of the educational needs of learners with severe to profound sensory or intellectual impairments in South Africa [Internet]. Cape Town: University of Cape Town; 2018 [citado 2020 jan. 22]. Disponível em:

http://www.dhrs.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/147/disability/ledi/CA52_IQE_book_pages_web%20ready_170918.pdf

16. Kim H, Sefcik JS, Bradway C. Characteristics of Qualitative Descriptive Studies: A Systematic Review. *Res nurs health*. 2017; 40(1):23-42. doi: [10.1002/nur.21768](https://doi.org/10.1002/nur.21768)
17. Willig C, Stainton Rogers W. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Los Angeles, London: SAGE Publications; 2008.
18. Sandelowski M. Whatever happened to qualitative description? *Res nurs health*. 2000; 23(4):334-340. doi: [10.1002/1098-240x\(200008\)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g](https://doi.org/10.1002/1098-240x(200008)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g)
19. Cameron L, Murphy J. Obtaining consent to participate in research: the issues involved in including people with a range of learning and communication disabilities. *Br J Learn Disabil*. 2007; 35:113-120. doi: [10.1111/j.1468-3156.2006.00404.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2006.00404.x)
20. Braun V, Clark V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol*. 2006; 3:77-101. doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
21. Lieber E, Weisner T, Taylor J. *Dedoose software*. California: Sociocultural Research Consultants; 2011.
22. Messiou K. Understanding marginalisation in education: The voice of children. *Eur J Psychol Educ [Internet]*. 2006 [citado 2020 jan. 22]; 21(3):305-318. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23421610>
23. McKenzie J, Kelly J, Moodley T, Stofile S. Reconceptualising teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities. *Int J Incl Educ*. 2020; 1-16. doi: [10.1080/13603116.2020.1837266](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837266)

Agradecimentos

Este trabalho foi cofinanciado pela Comissão Europeia ao abrigo da subvenção EuropeAid/150345/DD/ACT/ZA, número de proposta DCI-AFS/2015/150345- 3/3 e CBM Alemanha pela subvenção 3394-EU-MYP.

Contribuição dos autores

Judith McKenzie: conceptualização, análise, escrita. Jane Kelly, Nozwelo Ntombizami Shanda e Brian Watermeyer: Contribuição: Conceptualização, análise, escrita, recolha de dados.

Como citar: McKenzie J, Kelly J, Shanda NN, Watermeyer B. Perspectivas sobre a educação de alunos com deficiência na África do Sul: desafiando a cultura do silêncio. *Saúde em Redes*. 2022; 8 (2). DOI: [10.18310/2446-4813.2022v8n2p467-483](https://doi.org/10.18310/2446-4813.2022v8n2p467-483)