

Universidade de Cabo Verde

Instituto Politécnico de Lisboa

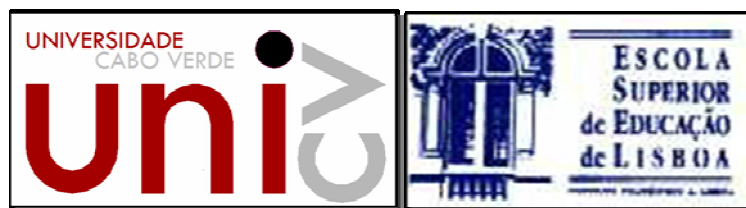
Escola Superior de Educação de Lisboa

***“Concepções dos professores e monitoras face à
inclusão educativa de crianças com necessidades
educativas especiais”***

Dissertação apresentada à Universidade de Cabo Verde e à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - especialização em Educação Especial.

Manuela Lima de Melo

Praia, 2009



Universidade de Cabo Verde

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação de Lisboa

***“Concepções dos professores e monitoras face à
inclusão educativa de crianças com necessidades
educativas especiais”***

Dissertação apresentada à Universidade de Cabo Verde e à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação especialização em Educação Especial sob a orientação da Professora Doutora Conceição Pereira.

Manuela Lima de Melo

Praia, 2009

RESUMO

A orientação inclusiva considera a sala de aula o local privilegiado para o ensino de todas as crianças, incluindo as que têm problemas. Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) colocam às escolas sérios problemas, os quais, devido à sua intensidade e variabilidade, questionam sem dúvida o sentido da educação escolar demasiado centrada nos conteúdos académicos. A necessária reorganização das modalidades de trabalho com estes alunos requer cuidados especiais nos ambientes educativos e no papel frequentemente atribuído ao professor. Desta forma, as mudanças aconselhadas devem ter em conta as práticas dos professores e considerar certamente as suas atitudes e percepções.

O objectivo geral deste estudo é procurar aceder a um conhecimento mais actualizado das concepções e práticas dos professores face à inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais em duas instituições na cidade da Praia – Cabo Verde. Para o efeito foi realizado um estudo exploratório em que foram inquiridos 30 professores do 1º ciclo do ensino secundário, do Liceu Domingos Ramos e 7 Monitoras do Jardim-de-Infância Pimpão. Foram ainda realizadas entrevistas semi-directivas a 3 professores e 2 monitoras, da mesma amostra, no sentido de permitir uma melhor compreensão e aprofundamento do tema em estudo.

A natureza do objecto de estudo induziu a um desenho de investigação de natureza interpretativa de carácter descritivo – Estudo de caso. O *corpus* do trabalho foi constituído pelos protocolos dos questionários abertos e entrevistas semi-directivas, sujeitos a análise quantitativa e análise temática qualitativa.

Com base na análise dos dados recolhidos, foi possível identificar aspectos relevantes sobre o que pensam os professores e monitoras sobre o tema em estudo, e concluir que, estes profissionais, são favoráveis à inclusão educativa de crianças com NEE no sistema regular de ensino. Consideram todavia, a relevância de uma formação específica, no sentido de uma melhor preparação para a prática de uma individualização dos percursos de aprendizagem dos alunos – diferenciação curricular – particularmente quando têm integrados nas suas turmas, alunos com Necessidades Educativas Especiais. Identificam ainda, alguns constrangimentos que se colocam aos professores e às escolas, no sentido de um atendimento de qualidade e promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Formação de Professores, Educação Inclusiva, Diferenciação Curricular

ABSTRACT

The inclusive orientation considers the classroom the best place for teaching for all children, including those that have problems. Pupils with special educational needs (NEE) put serious problems to schools, which, owing to their intensity and variability, undoubtedly question the direction of nowadays education, which is too focused on academic contents. The necessary reorganization of working modalities with these children requires special care, not only with the educational environments, but also with the role often attributed to Professor. Hence, every suggested change should take into account the teachers' practices, as well as their attitudes and perceptions.

The aim of this study is to reach a more updated knowledge about the concepts and practices of teachers in what concerns the educational inclusion of students with special needs in the regular education in two schools of the city of Praia in Cape Verde. We conducted an exploratory study in which participated 30 teachers of the 1st cycle of secondary education, of Domingos Ramos highschool, and 7 monitors of the kindergarten Pimpão. We interviewed semi-directively 3 teachers and 2 monitors from Kindergarten, in order to allow a better understanding of the subject under study.

The specificity of the subject of this study has led to a descriptive nature of the research – case study. The methodology consisted of open questionnaires and semi-directive interviews, then quantitatively and qualitatively analyzed.

Based on the analysis of the data collected it was possible to identify relevant concepts of what teachers and educators think about the subject, and to conclude that the teachers of the sample support the inclusion of children with NEE in the regular education system, although considering relevant a specific training, towards the individualization of pupils' learning pathways – curriculum differentiation – particularly when they have integrated in their classes, students with special educational needs.

Keywords: Special Educational Needs; Teacher Education; Inclusion Education; Curricular Differentiation

Agradecimentos

A concretização desta dissertação é fruto de muito trabalho e de muita dedicação, minha e de outros a quem reconheço o empenho e o envolvimento pessoal e ou profissional e a quem gostaria de agradecer.

Primeiramente agradeço a **Deus** que é meu guia, meu protector e que me prova a cada dia que o “impossível” não existe.

Agradecimento especial à pessoa que orientou a realização deste trabalho de investigação, a Professora Doutora Conceição Pereira, pela coordenação, acompanhamento, orientação e contributos para o melhoramento deste trabalho. E, em especial, por ter aceitado coordenar uma tese à distância apesar de todos os problemas de comunicação que o dificultam.

Aos colegas de mestrado, com os quais partilhei as minhas tristezas e alegrias e de quem sempre obtive uma palavra de encorajamento.

A todos os que estiveram envolvidos directa e indirectamente neste trabalho de investigação e que inspiraram esta dissertação, o meu muito obrigada do fundo do coração. Um agradecimento muito especial aos Professores do Liceu Domingos Ramos e às Monitoras do Jardim Pimpão que participaram neste estudo sem os quais não teria sido possível realizar este trabalho.

Gostaria de agradecer à minha irmã e amigos pelo apoio e especial compreensão demonstrada durante o tempo em que me não foi possível partilhar a sua companhia na plenitude.

Finalmente, dedico este trabalho aos meus filhos, Thiago, Thaís e à minha netinha Giovanna.

Índice Geral

<i>Problemática da investigação e questões do estudo</i>	11
<i>Organização do Estudo</i>	16
<i>1ª Parte</i>	17
<i>Enquadramento Teórico</i>	17
<i>Capítulo I</i>	18
<i>A Educação Inclusiva</i>	18
1. <i>Enquadramento histórico</i>	18
1.1. A Educação Inclusiva na Europa (no mundo)	18
1.2. Resenha histórica da Educação Especial em Cabo Verde	21
1.2.1. Actividades desenvolvidas pelo sector da Educação Especial em Cabo Verde	23
1.2.2. Projectos em curso.....	23
1.2.3. O contexto político, económico e social.....	24
2. <i>A Inclusão</i>	26
2.1. Clarificação do conceito	26
3. <i>Formação de Professores</i>	30
<i>2ª Parte</i>	37
<i>Estudo Empírico</i>	37
<i>Capítulo II</i>	38
<i>A Metodologia da Investigação</i>	38
1. <i>Opções e procedimentos metodológicos</i>	38

Paradigma do estudo.....	38
<i>Desenho do estudo</i>	42
<i>Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados</i>	43
<i>O questionário</i>	44
<i>As Entrevistas</i>	45
<i>Procedimentos com os questionários e entrevistas</i>	47
<i>Entrevistas</i>	47
2. <i>Métodos de tratamento e análise de dados</i>	48
3. <i>Caracterização dos contextos</i>	50
3.1 – Liceu Domingos Ramos (LDR)	53
3.1.1. Localização	54
3.1.2. – O Espaço físico.....	54
3.1.3. O pessoal docente, discente e não docente	54
3.2. O Jardim de Infância Pimpão.....	55
3.2.1. Localização	55
3.2.2. O Espaço físico.....	56
3.2.3 O pessoal docente, discente e não docente	56
4. <i>Caracterização dos sujeitos participantes no estudo</i>	56
4.1. Formação e experiência profissional.....	56
<i>Professores</i>	56
<i>Monitores</i>	57
4.2. Motivação para a profissão	57
4.3. Experiência de contacto com crianças com NEE na sua vida pessoal..	57
4.3.1. Tipologia da problemática	58
4.4. Experiência Profissional com crianças com NEE.....	60

4.4.1. Tipologia da problemática	60
5. <i>Tipologia dos problemas dos alunos que frequentam a escola</i>	62
5.1. Razões da frequência da instituição	62
<i>Capítulo III</i>	65
<i>Apresentação e discussão dos resultados</i>	65
1. <i>Apresentação e discussão dos resultados</i>	65
1.1. Opinião dos sujeitos face à inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino.....	65
1.2. Opinião dos sujeitos face à inclusão de alunos com NEE nas suas turmas.....	69
1.3. Preparação dos professores/monitores para uma resposta mais qualificada no atendimento educativo a alunos com NEE.....	71
1.4. Adequabilidade da resposta educativa aos alunos com NEE	72
1.5. Tipos de apoio/condições para a uma resposta mais qualificada no atendimento a alunos com NEE.....	72
1.6. Necessidades de formação de professores identificadas	76
1.7. Condições necessárias para o atendimento educativo a alunos com NEE.....	79
<i>Conclusões/Recomendações</i>	82
<i>Referências Bibliográficas</i>	88
<i>Documento Oficial</i>	93
<i>Sitografia</i>	94
<i>ANEXOS</i>	96
<i>ANEXO I</i>	96
<i>Questionário</i>	97
<i>ANEXO II</i>	101

<i>Guião de entrevista aos professores/monitores.....</i>	<i>101</i>
<i>ANEXO III.....</i>	<i>103</i>
<i>Protocolo de Entrevista aos professores/ monitores.....</i>	<i>103</i>

Experiência de contacto com crianças com NEE na sua vida pessoal -	
Tipologia da problemática	
Gráfico n.º 1 – Opinião dos professores do Liceu Domingos Ramos	59
Gráfico n.º 2 - Opinião das monitoras do Jardim Pimpão.....	59
Experiência Profissional com crianças com NEE - Tipologia da problemática	
Gráfico n.º 3 – Opinião dos professores do Liceu Domingos Ramos.....	61
Gráfico n.º 4 - Opinião das monitoras do Jardim Pimpão.....	61
Razões da frequência da instituição	
Gráfico n.º 5 – Opinião dos professores do Liceu Domingos Ramos.....	64
Gráfico n.º 6 – Opinião das monitoras do Jardim Pimpão.....	64
Opinião dos sujeitos face à inclusão de alunos com NEE	
no sistema regular de ensino	
Gráfico n.º 7 – Opinião dos professores do Liceu Domingos Ramos.....	67
Gráfico n.º 8 - Opinião das monitoras do Jardim Pimpão.....	68
Opinião dos sujeitos face à inclusão de alunos com NEE nas suas turmas	
Gráfico n.º 9 - Opinião dos professores do Liceu Domingos Ramos e das monitoras do Jardim Pimpão.....	70
Tipos de apoio/Condições para a uma resposta mais qualificada	
no atendimento a alunos com NEE	
Gráfico n.º 10 – Opinião dos professores do Liceu Domingos Ramos.....	74
Gráfico n.º 11 – Opinião das monitoras do Jardim Pimpão.....	75
Necessidades de formação de professores identificadas	
Gráfico n.º 12 – Opinião dos professores do Liceu Domingos Ramos.....	77
Gráfico n.º 13 – Opinião das monitoras do Jardim Pimpão.....	78
Condições necessárias para o atendimento educativo a alunos com NEE	
Gráfico n.º 14 – Opinião dos professores do Liceu Domingos Ramos.....	80
Gráfico n.º 15 – Opinião das monitoras do Jardim Pimpão.....	80

Lista de Abreviaturas

DGEBS	– Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
EBI	– Ensino Básico Integrado
IP	– Instituto Pedagógico
ISE	– Instituto Superior da Educação
ISECMAR	– Instituto Superior de Engenharia das Ciências do Mar
ISCEE	– Instituto Superior das Ciências Económicas e Empresarial
LBSE	– Lei de Base do Sistema Educativo
LDR	– Liceu Domingos Ramos
MEES	– Ministério da Educação e Ensino Superior
NEE	– Necessidades Educativas Especiais
PIEEI	– Projecto de Implementação da Educação Especial Integrada
PNA-EPT	– Plano Nacional de Educação Para Todos
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	– United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– United Nations Children's Fund – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Problemática da investigação e questões do estudo

No passado as práticas de educação com crianças com NEE apontavam para orientações que previam a segregação destas crianças em instituições próprias, afastadas de todos e, desde logo, das crianças ditas normais o que, conseqüentemente, as impossibilitava de aprender com modelos “normais”.

Apesar da pouca informação disponível sobre como era o tratamento dado às pessoas com deficiência nas sociedades ocidentais, podemos destacar alguns contextos da antiguidade, tais como, a institucionalização da segregação e o abandono das pessoas com deficiência. Na Grécia, por exemplo, as pessoas com deficiência eram mortas, abandonadas à sua sorte e expostas publicamente, uma vez que o Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos “disformes ou monstruosos” vivessem e, assim, ordenavam ao pai que os matasse. Em Roma havia uma lei que dava o direito ao pai de eliminar a criança logo após o parto (Silva, Castro & Branco. 2006).

Nos nossos tempos, a orientação de política educativa e conseqüentemente as práticas indicam um caminho oposto, o caminho da inclusão.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, tendo como organizadores o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (Conferência em Jomtien), contou com a participação de ministros da educação de 155 países e cerca de 1.500 delegados de agências não governamentais, visando alargar o acesso à educação aos 200 milhões de crianças que se calculava estarem excluídas da escola em inúmeros países do mundo.

Nesta Conferência, foram estabelecidas metas a atingir no ano 2000, no que respeita à expansão da educação pré-escolar, à generalização do acesso à educação primária, ao desenvolvimento do sucesso escolar, à redução do

analfabetismo na população adulta, à expansão do ensino de competências capazes de promover o emprego, o bem-estar e a saúde dos jovens e dos adultos. E, de forma específica, foi estipulado que “devem ser tomadas medidas de modo a garantir igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência, como parte integrante do processo educativo.”

O discurso sobre educação inclusiva e o desenvolvimento de escolas inclusivas, ampliou-se internacionalmente a partir de 1994, com a Conferência de Salamanca.

A Declaração de Salamanca (1994) contou com a participação de oitenta e oito governos, bem como vinte e cinco organizações internacionais e realizou-se entre os dias sete e dez de Junho de mil novecentos e noventa e quatro. A presente declaração proclama que:

. Toda a criança tem o direito fundamental à educação, devendo ser-lhe oferecida a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

. Toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

. Mesmo portadores de necessidades educativas especiais, as crianças devem ter acesso à escola regular, de acordo com uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades.

Foi igualmente referido que todos os governos:

. Deveriam atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aperfeiçoamento dos seus sistemas educativos, no sentido de se tornarem aptos a incluir no mesmo, todas as crianças, independentemente das suas diferenças ou dificuldades

. Deveriam adoptar o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que se identifiquem fortes razões para agir de outra forma.

Do mesmo modo, foi pedido à comunidade Internacional (governos com programas de cooperação internacional, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial), um reforço dos estímulos de cooperação técnica, assim como, o incremento de redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial; a sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificação do envolvimento das mesmas no planeamento implementação e avaliação de provisão em educação inclusiva e, ainda, influenciar junto das organizações competentes, a formação dos futuros profissionais, no sentido de uma maior qualificação para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais.

Todavia, tornar realidade nas nossas escolas, o direito ao acesso e sucesso de todos os alunos, coloca grandes problemas à escola e aos professores.

O que se deve ter em mente é que, para que a inclusão educativa de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular seja uma realidade, há que contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo que, adquirem conhecimentos e desenvolvam práticas específicas adequadas ao trabalho com alunos com necessidades educativas especiais.

Incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, pressupõe um apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido.

A perspectiva da inclusão de crianças com NEE implica pois, uma preparação especial por parte do professor da classe regular e, igualmente, a necessidade de

educadores especializados que, do meu ponto de vista, podem servir de suporte, quer aos alunos, quer aos professores.

O Conceito de educação inclusiva foi definido por Hegarty (1994), como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com NEE na escola regular (cit. in Pereira, 2006).

A realidade das nossas escolas deixa antever as dificuldades que os professores têm em gerir os problemas colocados pela inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino. A implementação da inclusão educativa, requer uma especial preparação das escolas e dos professores para esta nova realidade.

A presente pesquisa, tem como principal objectivo, aceder à compreensão dos problemas que a inclusão de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) no sistema regular de ensino, coloca aos professores das instituições estudadas.

Neste contexto, torna-se necessário conhecer estes professores, perceber o seu conceito de inclusão, os constrangimentos que se lhes colocam no quotidiano profissional com estes alunos e as condições que consideram facilitadoras de um trabalho de qualidade com estas crianças.

Assim, o presente trabalho é sustentado pelos contributos da revisão da literatura sobre a problemática da inclusão educativa de crianças com necessidades educativas especiais; por um olhar apreensivo, crítico e reflexivo sobre as práticas de atendimento a estas crianças no nosso país e pela recolha de opiniões, sobre o que pensam os professores do Liceu Domingos Ramos (LDR) e as monitoras do Jardim-de-Infância Pimpão, sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nas instituições regulares de ensino.

A escolha destes contextos justifica-se dado que os seus profissionais apresentam alguma experiência de trabalho com necessidades educativas especiais.

Com esta investigação procurei responder às seguintes questões:

. Qual a posição dos professores e das monitoras face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema regular de ensino,

. Quais os aspectos considerados por estes educadores como essenciais para a inclusão educativa de alunos com NEE.

. Quais as dificuldades que os professores encontram no trabalho com alunos com NEE.

. Quais os aspectos considerados importantes no que respeita a uma melhor preparação dos professores e monitores para o trabalho com alunos NEE.

Organização do Estudo

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte inclui o Capítulo I onde apresento o enquadramento teórico que se constituiu como referência conceptual ao desenvolvimento deste estudo. Assim, nesta parte, apresento uma resenha histórica sobre a educação inclusiva; sobre a trajectória da educação especial em Cabo Verde; uma abordagem ao conceito de inclusão e uma breve alusão à problemática da formação de professores neste domínio.

A segunda parte, a parte empírica, inclui os restantes capítulos. No Capítulo II apresento a caracterização da metodologia seguida nesta investigação, respectivamente, o paradigma de investigação em que se situa a abordagem utilizada (estudo de caso); os métodos de recolha e tratamento de dados e a caracterização dos sujeitos e respectivos contextos.

No Capítulos III procedo à apresentação e discussão dos resultados, assim como, das conclusões e recomendações.

As conclusões/recomendações sugerem um outro nível de análise, este agora sob a forma de resposta às questões do estudo. Ouso ainda identificar algumas recomendações dirigidas à formação de professores/monitores e aos responsáveis pela educação em Cabo Verde.

1ª Parte

Enquadramento Teórico

1. Enquadramento histórico

1.1. A Educação Inclusiva na Europa (no mundo)

Em 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial organizaram uma Conferência em Jomtien, - A Conferência Mundial sobre Educação para Todos - com a participação de ministros da educação de 155 países e cerca de 1.500 delegados de agências não governamentais, visando alargar o acesso à educação aos 200 milhões de crianças que se calculava estarem excluídas da escola, em inúmeros países do mundo.

Nesta Conferência, foram estabelecidas metas a atingir no ano 2000, relativas à expansão da educação pré-escolar, à generalização do acesso à educação primária, ao desenvolvimento do sucesso escolar, à redução do analfabetismo na população adulta, à expansão do ensino de competências capazes de promover o emprego, o bem-estar e a saúde dos jovens e dos adultos. E, de forma específica, foi estipulado que “devem ser tomadas medidas de modo a garantir a igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência como parte integrante do processo educativo.”

De 7 a 10 de Junho de 1994 realizou-se em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, na qual participaram mais de trezentos representantes de 92 governos - incluindo Cabo Verde – e representantes de 25 organizações internacionais.

Desta conferência resultou a “Declaração de Salamanca” a qual delineou o conceito de educação inclusiva e apresentou as principais práticas capazes de tornar viável a sua concretização.

Do compromisso assumido em prol da Educação para Todos, apelou-se a que todos os governos:

"- Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

- Adoptem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

- Desenvolvam projectos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.

- Estabeleçam mecanismos participativos e descentralizados para planeamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.

- Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planeamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

- Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.

- Garantam que, no contexto de uma mudança sistémica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.”

(item 3)

Quanto à implementação da Educação Inclusiva declara que:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste no pressuposto de todas as crianças aprenderem juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades dos seus alunos, aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado e adaptado a cada situação. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (capítulo I, ponto 7)

Para a sua implementação, considera-se a importância da criação de condições, para que o sistema educativo possa dar respostas à diversidade de situações e respeitar as diferenças individuais de cada aluno.

Assim sugere-se que:

“Dentro das escolas inclusivas as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efectiva. A educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção da solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças para escolas especiais, para classes especiais ou sessões especiais, dentro da escola, com carácter permanente, deveriam constituir excepções, onde ficasse claramente demonstrado que a educação na classe regular se revela incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças” (capítulo I, ponto 8)

Heimburge e Reif (2000), defendem que a “educação para todos” não implica que todas as crianças, incluindo as com deficiências mais severas sejam ensinadas eficazmente na sala de aula, mas sim que “ *todos os alunos sejam capazes de aprender e de ter sucesso, se forem usadas as técnicas adequadas e se a instrução se apresentar motivante e relevante*”.

1.2. Resenha histórica da Educação Especial em Cabo Verde

Tal como aconteceu em grande parte dos países civilizados, iniciou-se igualmente em Cabo Verde, uma sensibilização no sentido de se integrarem no sistema regular de ensino, crianças/adolescentes com NEE. Importa observar que a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) de 1990 permitiu que o projecto fosse implementado no âmbito do ensino regular e, assim, foram propostos como objectivos a criação de condições para que as crianças/adolescentes com NEE fossem integrados.

Deste modo, após a década de 90, o governo vem propondo algumas medidas teórico-legais e práticas que fundamentam e reforçam as competências e intervenções do Sector da Educação Especial, a saber:

- 1990: A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 103/III/90 contempla, nos artigos 36 e 37 questões referentes à Educação Especial e educação de crianças com deficiência e no 38 a educação para as crianças sobredotadas, prevendo que estas possam ser integradas no ensino regular;
- Em 1993/1994 o Ministério da Educação contrata 02 técnicos que formaram inicialmente a equipa de Educação Especial, cuja responsabilidade foi de contribuir para a implementação da Educação Especial Integrada no país. Assim, executou-se, no âmbito do GEP, o “Projecto de Implementação da Educação Especial Integrada”, que após o período inicial foi integrado a nível da DGEBS, como Sector da Educação Especial. Vale notar que o PIEEI foi elaborado com base no anteprojecto “*Uma abordagem para a implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde*”.
- 1994: Representantes de Cabo Verde participaram na *Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade* em Salamanca, Espanha;
- 1999: a questão dos “Direitos dos portadores de deficiência” é integrada na Constituição da República (art. 75 da versão revisada);
- 2000: cria-se a Lei 122/V/2000 que Estabelece as Bases Gerais da Prevenção, Reabilitação e Integração das pessoas deficientes; que sita no seu Artigo4º (alínea a): “...aquele que, por motivo de anomalia, congénita ou adquirida se encontra em situação de desvantagem para exercício de actividades consideradas normais em virtude da diminuição das suas capacidades físicas e intelectuais”.

- 2001: Lei Orgânica do Ministério de Educação: atribui responsabilidade à Direcção da Educação Pré-escolar e Básica, bem como a Direcção do Ensino Secundário de promoverem a integração de crianças com NEE no ensino regular.
- 2002: Plano Nacional de Educação Para Todos (PNA-EPT), visa os grandes objectivos políticos para o período de 2003 a 2015 referentes a educação, particularmente, à formação dos professores em matéria das NEE e adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com NEE;
- 2003: reforço dos recursos humanos do Sector da Educação Especial: contratação de 02 técnicos e destacamento de 01 professora do Ensino Básico Integrado (EBI) com estágio em Língua Gestual Portuguesa;
- 2006-2011: elaboração do Programa do Governo para esta legislatura onde prevê o fortalecimento da Educação com ênfase na Integração escolar das crianças com Necessidades Educativas Especiais no seus artigos:

“ Educação para o desenvolvimento: um desígnio nacional

Educação pré-escolar: qualidade e parceria

- O Governo continuará a desenvolver a sua política de formação de monitores e demais agentes educativos e assegurará a orientação e o apoio pedagógico.
Ensino Básico: uma escolaridade obrigatória de qualidade
 - Fortalecimento da educação especial com ênfase na integração escolar das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)
Ensino Secundário: na senda da eficácia e da sustentabilidade
 - Fortalecer a educação especial com ênfase na integração escolar das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ”
- 2007: No contexto do Plano de Governo (2006 – 2011), através de uma parceria estabelecida entre a Universidade de Cabo Verde – Departamento da Ciência da Educação e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, foi criado o Curso de Mestrado em Educação Especial, tendo como objectivo geral contribuir para a criação de uma base de conhecimento científico e técnico em Educação Especial, em Cabo Verde.

1.2.1. Actividades desenvolvidas pelo sector da Educação Especial em Cabo Verde

O sector da Educação Especial tem realizado acções de divulgação do Projecto Escola Inclusiva da UNESCO, acções de sensibilização quanto à problemática da deficiência no país e realizado seminários de capacitação na área das NEE dirigidas a diversos grupos alvos, nomeadamente aos alunos finalistas do Instituto Pedagógico (escola de formação de professores da Praia e Assomada); Coordenadores pedagógicos afectos a todas as Delegações do Ministério da Educação e Ensino Superior (MEES) e as coordenadoras e monitoras de Jardins Infantis.

Ainda no âmbito do Protocolo de cooperação técnica assinado entre a República Federativa do Brasil e Cabo Verde, foram implementadas acções de formação nas áreas específicas - do Sistema Braille Integral; Ensino da Língua Portuguesa para surdos e Orientação, Mobilidade e Actividades de Vida Diária.

Foi criado pelo sector da Educação Especial, a Monitorização dos Núcleos Locais de Educação Inclusiva a nível de todas as Delegações do MEES para acompanhamento de casos pontuais de alunos com NEE integradas no ensino regular, implementação de diversos projectos que visam a aquisição/distribuição de materiais específicos de Educação Especial: máquinas Braille; pautas e punções; kits pedagógicos e 190 kits didácticos, promoção de Jornadas de Reflexão sobre a questão da Educação Inclusiva no país e promoção da regulamentação da Educação Inclusiva no país.

1.2.2. Projectos em curso

No âmbito do Protocolo de cooperação técnica entre a República Federal do Brasil e a República de Cabo Verde, encontra-se em curso o Projecto “Escola para Todos II”. A 1ª fase do projecto contemplou uma vertente de formação e outra de aquisição de materiais didácticos específicos.

No que respeita à formação, foram criados dois pólos de formação – um na cidade de Assomada (ilha de Santiago) e outro na cidade do Porto Novo (ilha de Santo Antão) – e foram preparados 39 profissionais para trabalhar na área do Sistema Braille Integral; 45 no Ensino da Língua Portuguesa para surdos e 44 em Orientação, Mobilidade e Actividades de Vida Diária, o que totaliza 128 professores com formação e com a responsabilidade de formar outros profissionais no país.

Quanto ao material didáctico pedagógico, foram disponibilizados para Cabo Verde 30 kits pedagógicos e 190 kits didácticos para a área da cegueira, compostos por diversos livros que versam sobre a Inclusão e as diferentes deficiências; fitas VHS sobre deficiências visual; bengalas; material para escrita em Baile manual; etc.

A 2ª Fase do Projecto, cuja implementação deu-se o início em 2008 e deverá contemplar:

- 03 Cursos na área das NEE, a saber: deficiência Visual (surdo-cegueira); deficiência auditiva (Língua de Sinais) e Introdução ao uso de Tecnologia assistida a serem realizados no Brasil;
- 02 Cursos de transcrição e adaptação de material em Braille;
- 01 Seminário sobre “Políticas Educacionais Inclusivas – Um desafio aos sistemas educativos”;
- Elaboração e Implementação de instrumentos de colecta de dados estatísticos de Educação Especial;
- Implementação de 02 salas de recursos multifuncionais – Praia e S. Vicente;
- 01 Curso piloto de formação à distância para os professores em atendimento educacional especializado;
- Formação de um especialista em informática educacional, para a utilização da plataforma de trabalho.

1. 2.3. O contexto político, económico e social.

Em Cabo Verde a implementação de propostas relacionadas com os sujeitos portadores de necessidades educativas especiais têm-se revelado de extrema

dificuldade e de igual modo, as iniciativas relacionadas com o emprego e direitos. Essas dificuldades reflectem a predominância de uma perspectiva assistencialista que, apesar de todas as lutas e leis instituídas, ainda está directamente vinculada a iniciativas e disposições individuais.

A Constituição da República de Cabo Verde, no seu art.º 86 refere que:

“ a Família é o elemento fundamental e a célula base de toda a sociedade, devendo ser protegida pela sociedade e pelo Estado de modo a permitir a criação das condições para o cumprimento de suas funções e para a realização pessoal dos seus membros”

Neste sentido o Ministério do Trabalho Família e Solidariedade, divulga em 2007, o seu Plano de Actividades denominado “Subsídio para a divulgação das estratégias de apoio ao desenvolvimento da Família Cabo-Verdiana”, em que no capítulo Família, Educação e Formação refere que:

“ A política educativa baseia-se nos princípios da qualidade, da igualdade e equidade, da pertinência social e económica, da descomparticipação das famílias na gestão do sistema, da descentralização, das parcerias sociais e da promoção do ensino privado” (p. 26)

Este plano de actividades sita o Plano Nacional de Educação para Todos (PNA-EPT), fixa os grandes objectivos da educação para todos até 2015 que confere à educação de base um papel fundamental na promoção do desenvolvimento conferindo-lhe um papel importante na coesão e inclusão social. Considera ainda a importância atribuída ao investimento no capital humano a saber:

“No desenvolvimento e Reforço da educação especial com ênfase na integração escolar das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ”. (p.27)

O Governo de Cabo Verde vem trabalhando e tendo uma grande sensibilidade nesta matéria, porém os resultados, na prática, têm estado muito aquém do desejado. Nota-se a falta de preparação dos agentes educativos, ou seja dos professores e das direcções das escolas no sentido de se criarem condições de aprendizagem e inclusão dos alunos.

2. A Inclusão

2.1. Clarificação do conceito

Tal como aconteceu noutros países, particularmente da Europa e América, também em Cabo Verde o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais tem evoluído. Essa evolução espelha uma conseqüente evolução social, cultural. Assim, nos últimos anos, particularmente na última década tem-se assistido a alterações significativas com reflexos ao nível das práticas educativas mais inclusivas por oposição a modelos mais tradicionais e segregacionistas de natureza assistencial. Para o efeito, em muito contribuiu igualmente, os progressos no domínio de várias áreas do saber, da Psicologia, das Ciências da Linguagem, das Ciências da Educação que evidenciaram a importância do meio no desenvolvimento da criança. Estes avanços determinaram, entre outros aspectos, recomendações educacionais, das quais destacamos as recomendações expressas na Declaração de Salamanca, o facto de a educação da criança com NEE dever ocorrer em ambientes o menos restritivo possível.

A progressiva consciencialização social em relação às minorias leva a que as instituições considerarem o atendimento a todos os cidadãos, cujos direitos se encontram assegurados, independentemente de serem diferentes.

É neste contexto que destaco a indiscutível importância da Declaração de Salamanca e me proponho, em seguida, definir o conceito de inclusão diferenciando-o de integração.

Enquanto a integração pressupõe uma estrutura que promova o ambiente de convívio o menos restritivo possível, possibilitando à pessoa com necessidades educativas especiais um processo dinâmico de participação a todos os níveis sociais, o conceito de inclusão propõe um novo modelo de interacção social, uma outra perspectiva e atitudes face à pessoa com NEE, que pressupõe mudanças na estrutura da sociedade e na educação escolar.

Alguns teóricos, dos quais destaco Werneck (1997), defendem que o conceito de integração indica a centralização da deficiência na pessoa exigindo que se reabilite para que posteriormente se possa integrar na sociedade. Pelo seu lado, o conceito de inclusão, parte de uma outra concepção, de acordo com a qual, a deficiência não é da responsabilidade do seu portador, cabendo à sociedade criar condições para proporcionar ao indivíduo que a detém uma inserção total, independentemente da sua incapacidade.

A inclusão, surge assim, como um processo que deve acontecer ao longo da vida de um sujeito com NEE e que tem como objectivo a melhoria da sua qualidade de vida. O mesmo será dizer, a melhoria das suas condições de participação e envolvimento na comunidade, através de um envolvimento com a escola, no trabalho, em actividades de recreio e com a família.

A inclusão é pois consequência de uma escola de qualidade, isto é, uma escola capaz de perceber cada aluno. O que se percebe é que a criança com deficiência, na escola inclusiva, denuncia hoje a falência do sistema, a má gestão escolar e um cenário com professores que não sabem o que fazer.

Martins (2008) citando Stainback & Stainback, (1999:21), defende a educação inclusiva como “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”.

É um movimento que procura repensar a escola, conforme nos afirma Jiménez (1997), para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos. Para tal, não basta inserir fisicamente o educando na escola. Torna-se indispensável:

- Que o governo adopte, efectivamente, políticas inclusivas e não apenas divulgue, através dos diversos meios de comunicação, que está

a promover a inclusão escolar e que, em consequência, as escolas estão receptivas para receber todos os educandos, sem excepção.

- Procurar formas a fim de contribuir para mudar a escola, para torná-la receptiva às necessidades de todos os alunos.
- Ajudar os professores a reflectir e a aceitar a sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os educandos, colaborando assim, na sua preparação para ensinar os que são comumente excluídos das escolas, por qualquer razão.
- Propiciar o envolvimento dos vários elementos que constituem a escola – do porteiro ao director – no processo educativo.
- Possibilitar que os educandos com necessidades especiais, possam sentir-se parte integrante do ambiente educacional, aceites e apoiados pelos seus pares e pelos demais membros da escola.

Perante estes aspectos, para além dos recursos físicos e materiais para o desenvolvimento de um trabalho escolar de qualidade, Martins, (2008) defende que se torna imprescindível o desenvolvimento de novas atitudes, de novas formas de actuação e de interacção na escola. O autor defende-se, assim, uma pedagogia centrada no aluno que, por sua vez, suscite a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas.

Em suma, a educação inclusiva é um processo de inserção de pessoas com necessidades especiais, ou distúrbio de aprendizagem em todos os níveis da rede regular de ensino, onde é a escola quem deve adequar-se aos seus alunos, visando, sempre, a sua inserção na sociedade.

Numa perspectiva de transformação e actualização, não basta só ao professor procurar alterar as suas práticas, mas a escola, o contexto onde este professor se insere. Os professores não podem mudar sem uma transformação nas instituições em que trabalham, nem as escolas podem fazer mudanças sem o empenho especial dos professores. Deve haver uma articulação entre a escola, os seus projectos e os

seus professores. O investimento que a escola faz nos seus professores, traz vantagens para o futuro da própria instituição.

Quando se trata da inclusão, deve-se considerar aspectos ligados à formação do professor, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, torna-se necessário investir na formação de professores, no sentido de uma mais adequada capacitação da função docente, para actuar numa escola cada vez mais exigente e inclusiva. Deverá assumir-se como finalidade, conduzir estes profissionais a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, onde a avaliação e reavaliação, bem como os questionamentos, sejam permanentes, a fim de que possam reequacionar as suas práticas e partilhar experiências com os colegas, pondo fim a uma prática individualista da formação e do exercício profissional.

Neste sentido, para que a inclusão seja uma realidade, temos que contar com professores preparados para o trabalho docente que se apoiem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo que, adquirem conhecimentos e desenvolvem práticas específicas, necessárias para ao trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.

Nos nossos dias, não faz mais sentido ter crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, sem apoio especializado, sem oferecer aos professores dessas classes, orientação e assistência, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico que nesse contexto é desenvolvido.

Se a perspectiva da inclusão dessas crianças implica a preparação do professor da classe regular, ainda assim, mesmo que os sistemas de ensino alcancem níveis elevados de qualidade e de preparação dos professores do ensino regular, haverá, do meu ponto de vista, necessidade de educadores especialistas, com responsabilidade pelo acompanhamento dos alunos com NEE.

A inclusão, implica assim, uma mudança de paradigma. Não significa somente colocar “alunos” diferentes numa escola, significa reequacionar o papel da escola e considerar a educação como um direito de todos. Este novo paradigma coloca novos desafios aos professores. O saber ao nível das práticas tem que ser configurado de um outro modo.

3. Formação de Professores

O processo educativo inclusivo no entender de Martins (2008), traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na procura de novas concepções e estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter as suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 11) faz um apelo aos governos para “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais das escolas”

Neste contexto, considera a inclusão como uma responsabilidade colectiva da comunidade escolar, chamando a atenção dos professores para a responsabilidade “pelo êxito ou fracasso escolar”. Neste contexto, o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado às crianças com necessidades especiais” (p. 31)

Assim, nenhum profissional de ensino pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão.

Na perspectiva de Madureira e Leite (2007), a formação de professores deverá ter como finalidade última, a preparação e desenvolvimento de profissionais capazes de participar em processos que conduzem à construção de uma escola que educa e ensina a todos.

Os professores devem, neste contexto, estar preparados para trabalhar com crianças procedentes de diferentes contextos sociais e culturais e com diferentes níveis de capacidade e ritmos de aprendizagem a fim de garantirem a participação, a aprendizagem e o sucesso de cada um.

A formação tem como objectivo auxiliar os professores na reflexão e revisão de suas concepções e práticas educativas e atitudes em relação às crianças com NEE.

Na perspectiva de Soraia Freitas (2007), a formação de professores deve ser inspirada nos princípios de educação para a diversidade, voltando o olhar para o outro e no respeito pelas suas diferenças independente do tipo de deficiência que possa apresentar.

Ao professor do ensino regular é imprescindível, além da capacitação e de apoio, que esteja preparado para receber o “novo aluno”, para que a inclusão não seja somente física, mas que haja uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Para que se dê essa significativa aprendizagem é necessário saber o que pensa o professor, quais as suas expectativas e ansiedades em relação ao aluno diferente. É preciso saber, igualmente, o que precisa esse professor e quais os seus desejos.

Partilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois não basta somente o acesso aos conhecimentos teóricos, é necessária a participação do professor nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe aprimorar-se pessoal e profissionalmente. A formação do professor deve ser continuada, diferenciada e vista como uma acção que vise ampliar as suas competências, numa perspectiva formativa ao longo da vida.

Perante estas constatações é preciso compreender que a profissão docente exige um novo perfil, baseado no estudo, na reflexão e no desenvolvimento de competências práticas, realmente significativas. Perrenoud (2000) considera que uma condição para a transformação escolar é a “profissionalização do

profissional” da educação e para tal, identifica três aspectos fundamentais: a responsabilidade, o investimento e a criatividade.

Estes, constituem-se aspectos fundamentais para a preparação de profissionais que assumam a tarefa de descobrir e abrir novos caminhos, construindo com isso uma autonomia individual e de liderança na gestão de sala de aula.

A responsabilidade começa com a compreensão de que é necessário estar em permanente processo de aprendizagem e interacção com outros profissionais para conseguir desenvolver as competências docentes necessárias às exigências da sociedade actual.

O investimento concretiza-se na dedicação ao trabalho, nas leituras, na procura de alternativas pedagógicas que permitam não somente o desenvolvimento dos alunos ditos “regulares” mas igualmente a sua integração e interacção com os alunos com NEE, de modo a que ambos beneficiem e se enriqueçam com a experiência.

Snoek, M. (2007) considera as qualidades dos professores agrupadas em três áreas principais:

- 1) Trabalhar com os outros – “os professores devem... cooperar e colaborar com os seus colegas de modo a fomentar a sua própria aprendizagem e ensino”.
- 2) Trabalhar com conhecimento tecnologia e informação – “ os professores devem... possuir um bom entendimento sobre o conhecimento das matérias e encarar a aprendizagem como um percurso a seguir ao longo da vida”.
- 3) Trabalhar com e na sociedade – “ os professores devem... estimular a coesão social e estar aptos a trabalhar eficazmente com a comunidade local e contribuir para a garantia dos sistemas de qualidade”.

O mesmo autor defende ainda que o desenvolvimento profissional dos professores é caracterizado por comunidades profissionais aprendentes nas quais equipas de professores partilham e investigam as respectivas práticas, contribuem para uma base de conhecimento partilhado da comunidade e aplicam essa base de

conhecimento de forma a melhorar o ensino e a aprendizagem na escola. Salienta ainda que, para que este cenário seja possível, deve haver envolvimento e responsabilidade de todos os sectores ligados a educação ou seja:

Envolvimento das escolas que devem:

- Desenvolver a sua capacidade empreendedora, fomentando a criatividade e a inovação.
- Utilizar ao máximo as parcerias com instituições de formação de professor contribuindo não só para a formação inicial dos professores como também o desenvolvimento do pessoal, melhoria da escola, inovação curricular e desenvolvimento do conhecimento.
- Assegurar que os professores possuem um sentimento de pertença relativamente ao foco e ao processo de inovação.
- Incentivar os líderes a partilhar parte da sua liderança com os professores dentro das suas escolas.

Envolvimento do Governo – que deve:

- As escolas, os seus contextos e necessidades locais são diferentes uns dos outros.
- Os professores são diferentes.
- A necessidade no âmbito do envolvimento profissional dos professores, de um sentimento de pertença por parte destes sendo esta uma condição necessária para os indicadores de qualidade que terão um verdadeiro impacto no ensino.

Envolvimento dos professores – que devem:

- Desenvolver a sua capacidade, fomentando a criatividade e a inovação.
- Estar dispostos a tomar a iniciativa em processos de inovação, desenvolvimento profissional e investigação.
- Estar dispostos a partilhar o seu conhecimento e a prestar contas sobre a qualidade e a melhoria do seu trabalho.

Corroborando a perspectiva de Canário, R. (2007), a profissão de professor deve ser encarada como a de um “analista simbólico” de um prático-reflexivo,

investigador, produtor de sentimento e não de um mero executante. A formação de professores deve assim considerar o professor “como um investigador e atribuir-lhe o papel central da prática profissional. De acordo com os autores devemos seguir o exemplo da Finlândia, que é há muito apresentada como um exemplo ao nível da formação de professores. Neste contexto, a formação é baseada na investigação, cujos programas têm como objectivo preparar os profissionais para identificar e analisar problemas, para assumir atitudes de pesquisa (equacionar, diagnosticar e solucionar problemas). O professor deve desenvolver competências que lhe permitam agir como um “profissional reflexivo”, o mesmo será dizer, ser capaz de analisar o seu trabalho profissional, melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino, assumir a responsabilidade de produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação.

A este propósito, Perrenoud, F. (2000) refere o termo “prático-reflexivo” e salienta uma reflexão mais “metódica” e que não seja movida apenas pelas motivações habituais (angústia, preocupações em antecipar, resistência ao real, regulação ou justificação da acção), mas como um motor essencial de autoformação e de inovação e por conseguinte, de construção de novas competências e novas práticas, ou seja, por uma vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar a sua prática sempre que tal se justifique.

A formação do professor deve, nesta perspectiva, ser continuada, diferenciada e vista como uma acção que vise ampliar as competências, a fim de desenvolver as potencialidades do profissional em todas as dimensões.

Do mesmo modo, Ainscow, M. (1996), chama a atenção para a necessidade de professores analisarem e reflectirem sobre as suas próprias classes, focando a atenção em todos os alunos à medida que interagem com as tarefas e processos específicos. À luz desta argumentação é, seu propósito, promover estratégias de formação de professores que os encorajem a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem profissional. Do seu ponto de vista, as dificuldades de

aprendizagem podem ser vistas de forma positiva, como fonte de compreensão sobre os modos como o ensino pode ser melhorado.

Ao encorajar os professores a considerar perspectivas alternativas, estamos a pedir-lhes que vejam os alunos que se debatem com dificuldades de aprendizagem como um instrumento esclarecedor sobre a forma como o ensino e as condições da sala de aula podem ser melhorados e, este facto, torna-se vantajoso para todos os alunos.

Tomlinson e Allan (2002), defendem que os tempos de mudança exigem que as escolas se tornem contextos de aprendizagem para alunos e professores, acrescentando que, nos dias de hoje, “os professores devem assumir novos papéis dentro da escola e serem capazes de ensinar jovens de diversos contextos, valendo-se de um largo repertório de disciplinas e competências pedagógicas”. Afirmam igualmente que os professores devem ter oportunidades de participar em projectos de formação profissional escolhidos por si e direccionados para as suas necessidades particulares.

Na mesma linha de pensamento Zeichner (1993), considera que o professor deve ser dotado de uma postura investigativa e critica da investigação feito por outros. Bushberger (2002), pelo seu lado, acrescenta a necessidade de se introduzir uma dimensão investigativa na formação inicial dos professores considerando que esta é, cada vez mais sentida, sendo que sua falta é um ponto crítico identificado conforme a citação de alguns autores tais como, Valli (1992), Andrews (1999), Gilroy (1993), Newman (1996) e Korthagen e Wubbles (1995) em (Estrela 2002).

Em suma, os pressupostos anteriormente descritos ajudam-nos, a compreender os desafios ou obstáculos que enfrentamos ao tornar a educação, um direito de todas as crianças. Temos que criar diferentes formas de organização da classe, dos tempos e espaços didácticos, dos objectos, recursos e estratégias pedagógicas. Temos que resgatar o desejo de aprender ou ensinar. Temos que acreditar que a escola pode inovar-se e, assim, enfrentar o desafio de não mais perpetuar desigualdades e injustiças sociais. Temos que nos formar como professores que

assumem a complexidade da sua tarefa e que procurem qualificar-se para a realizar com elevada competência.

2ª Parte

Estudo Empírico

A Metodologia da Investigação

1. Opções e procedimentos metodológicos

Paradigma do estudo

Esta pesquisa tem como objecto de estudo as concepções dos professores do Liceu Domingos Ramos e das monitoras do Jardim-de-Infância PIMPOM sobre a inclusão educativa de crianças com NEE no sistema regular de ensino.

A escolha dos profissionais que trabalham nestas duas instituições, deve-se ao facto de, terem ambos, alguma experiência no atendimento a crianças com NEE e manifesta preocupação face à problemática da inclusão educativa.

Ao iniciar este trabalho optei por seguir alguns caminhos e acabei por voltar ao ponto de partida, procurando sempre não perder de vista a intenção de perceber qual o contributo que, com este estudo, posso dar à educação destas crianças, o que pode ser melhorado ou como identificar os problemas que se colocam a uma educação mais justa para todos.

Segundo Bagdan & Biklen (1994), “os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando” (pg.84). Foi esta linha de pensamento que segui, como uma estudiosa, com o intuito de encontrar respostas às minhas próprias inquietações.

Com efeito, como actividade humana e social, a investigação traz consigo inevitavelmente toda a carga de valores, interesses e princípios que orientam o investigador na procura do conhecimento científico. Esse conhecimento “vem igualmente marcado pelos sinais do seu tempo, comprometido com a sua

realidade histórica” (Lüdke e André, 1986). E ainda como nos diz Karpiak (1997), “o modo como vemos as mudanças e as avaliamos é reflexo da nossa visão do mundo, de nós próprios e dos outros nele”.

Esta investigação evidencia assim, como de resto acontece em toda a prática das Ciências Sociais e Humanas, uma certa concepção do mundo, uma certa visão da sociedade e um enquadramento mais ou menos implícito, que a condicionam. Neste contexto particular, esta concepção, visão e enquadramento são igualmente influenciadas pelas minhas próprias convicções pessoais.

Para a formulação das questões de partida para o trabalho de pesquisa, e consequente operacionalização do quadro conceptual (Huberman e Miles, 1991), foram fundamentais os seguintes procedimentos:

- A minha experiência e conhecimentos acerca da problemática colocada pelos alunos com NEE às escolas e aos professores, configurada com a convicção de que todas as crianças têm o direito à educação.
- A revisão da literatura sobre a inclusão educativa de alunos com necessidades educativas, no sentido do estabelecimento de um quadro conceptual de referência.
- A análise dos dados recolhidos através de entrevista semi-directiva a 3 professores com experiência no trabalho com alunos com NEE.

Mobilizei assim um processo que envolveu a coordenação de conhecimentos, a experiência prévia, a intuição e vários processos analíticos.

Deste modo, foram formuladas as seguintes questões:

. Qual a posição dos professores e das monitoras face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema regular de ensino.

. Quais os aspectos considerados por estes educadores como essenciais para a inclusão educativa de alunos com NEE.

. Quais as dificuldades que os professores encontram no trabalho com alunos com NEE.

. Quais os aspectos considerados importantes no que respeita a uma melhor preparação dos professores e monitores para o trabalho com alunos NEE.

Face às questões colocadas, torna-se agora necessário definir os objectivos específicos deste estudo. São eles respectivamente:

. Caracterizar a aceitação dos professores/monitores face à educação inclusiva

. Caracterizar os aspectos considerados pelos professores/monitores como essenciais para a inclusão de crianças com NEE

. Caracterizar as dificuldades que os professores/monitores encontram no trabalho com alunos com NEE

. Caracterizar os aspectos facilitadores da inclusão e da preparação dos professores face ao trabalho com alunos com NEE.

Perante tais objectivos, considerei mais adequado privilegiar uma atitude cujo interesse central seja o significado humano e não o estabelecimento de relações de causalidade entre variáveis, ou a busca de evidências que confirmem hipóteses previamente formuladas, ou até mesmo, a utilização de generalizações prévias (Erikson, 1986).

Do ponto de vista metodológico, adopto assim uma perspectiva que procura entrar no mundo pessoal dos sujeitos (como interpretam as situações, que significado

lhes atribuem, que intenções têm), que se centra na descrição e na compreensão do que é único e particular no sujeito e não no que é generalizável.

Assim, a essência do problema e o tema da pesquisa, a natureza das questões e os propósitos adoptados, bem como as minhas próprias convicções pessoais do ponto de vista ontológico e epistemológico, intervieram igualmente na determinação metodológica (Strauss e Corbin, 1990 *apud* Denzin e Lincoln, 1994).

Em suma, este estudo desenvolveu-se assim, à luz de um conjunto de crenças pessoais, relacionadas com princípios quer conscientes quer inconscientes sobre a natureza da realidade (ontologia), sobre o modelo de conhecer a relação entre o investigador e o investigado (epistemologia) e sobre o modo como aceder e obter o conhecimento dessa mesma realidade (metodologia) ou, dito de outro modo, de acordo com o meu próprio paradigma ou enquadramento interpretativo (Guba e Lincoln, 1994).

Privilegiei neste percurso uma abordagem sustentada em critérios quantitativos e qualitativos, centrados na importância do subjectivo, do singular, do individual e do contextual. Utilizei sem preconceito os números, quando procurei a constância nos discursos dos professores (através dos dados constantes nos questionários) e as palavras como dados (resultante da análise de conteúdo das entrevistas).

Do ponto de vista metodológico e adoptando a terminologia de Huberman e Miles (1991), esta investigação identifica-se com um estudo de caso único (intra-site), na medida em que procura analisar “os fenómenos num contexto circunscrito”, que é representado por um pequeno grupo (dois contextos educativos). Estudo de caso múltiplo, porque tem vários participantes em duas instituições, podendo cada um/a ser considerado/a um caso.

Em síntese, quer os pressupostos de partida deste estudo, quer os procedimentos preconizados, assim como os propósitos esperados, configuram esta investigação no quadro de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, apresentando características próximas do paradigma interpretativo e dos estudos de caso.

Desenho do estudo

O paradigma de investigação utilizado no desenvolvimento deste trabalho é, como anteriormente referido, a metodologia de estudo de caso. Optei pelo estudo de caso dado que esta metodologia permite compreender melhor a particularidade do fenómeno em estudo (Ponte, 1991). A metodologia seguida relaciona-se, deste modo directamente com o objecto de estudo, com o problema levantado e com as questões e objectivos da investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. O estudo de caso é particularmente utilizado neste tipo de investigações. Baseia-se fundamentalmente no trabalho de campo para o estudo de uma pessoa ou de um dado grupo social, de um programa ou de uma realidade de uma instituição, recorrendo para isso a entrevistas, questionários e análise documental.

Muito embora tenha utilizado os questionários, considero que a orientação metodológica seguida neste estudo é de natureza descritiva e qualitativa, na medida em que decorre num contexto natural que pretendo descrever.

A análise dos dados desenvolveu-se através do cruzamento da informação proveniente de diferentes fontes com recurso a diferentes instrumentos, designadamente, questionários de opinião preenchidos por professores e monitores, entrevistas semi-directivas igualmente a professores e monitores das Instituições em estudo e ainda análise documental.

De acordo com Tesch (1990) citado por Pereira (2006). existem vários tipos de análise de dados num estudo de caso. São eles designadamente:

- De natureza interpretativa, quando se pretende analisar com pormenor os dados recolhidos, organizando-os e classificando-os em categorias no sentido de explicar o fenómeno em estudo;

- De natureza estrutural, quando a finalidade é a análise de dados no sentido de identificar padrões que permitam explicar o fenómeno em estudo;

- De natureza reflexiva, quando a finalidade é a de interpretar ou avaliar o fenómeno objecto de análise.

São evidentes, neste estudo, sinais de um paradigma interpretativo e reflexivo da investigação em educação. Não há uma preocupação de generalização de hipóteses que se confirmam estatisticamente (característica de um paradigma positivista, normativo ou quantitativo), mas sim uma preocupação em apresentar algumas descobertas particulares que representam a visão de alguém que está por dentro da investigação e em contacto com o grupo estudado.

Destaco a existência de dados quantitativos que são obtidos através dos questionários a 30 professores e 7 monitoras e de dados qualitativos emergentes da análise de conteúdo das entrevistas semi-directivas a 3 professores e duas monitoras e, ainda, das respostas às perguntas abertas dos questionários. Trata-se aqui de uma "triangulação metodológica" (Flick 1998), com vista, à promoção da confiança, ou da complementaridade, nos dados obtidos (cit. in Pereira, 2006).

De acordo com Johnson e Christensen (2000, p. 49) citado por Pereira (2006), é normal a presença de diferentes métodos de investigação, tal como acontece em outras investigações, com metodologia de "estudo de caso" que se baseia em dados qualitativos

Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados

A recolha de dados foi feita através de entrevistas semi-directivas (5), questionários (30) e análise documental a documentos internos das instituições em estudo.

Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados um conjunto de questionários (Anexo I), um guião e um protocolo de entrevista (Anexo II e III).

Procedi igualmente a recolha de dados através de análise documental (projectos educativos e regulamentos das instituições), com o objectivo de caracterizar os sujeitos e os seus contextos de trabalho.

A construção dos questionários, guião e protocolo de entrevista, sustentou-se na revisão de literatura efectuada, na minha experiência pessoal no trabalho com crianças com NEE e na análise de dados emergentes da entrevista semi-directiva, realizada a três professores, com experiência neste domínio.

O conjunto de entrevistas semi-directivas realizadas a três professores e duas monitoras (5 sujeitos), teve como objectivo geral, especificar, clarificar, bem como aprofundar, alguns dados levantados pela análise das respostas dadas pelos professores ao questionário.

O recurso a este meio complementar de recolha de informação permite-nos assegurar uma melhor compreensão e integração da multiplicidade de aspectos a serem considerados, nomeadamente do significado que os sujeitos atribuem a determinados fenómenos, ou seja, traduz o modo como o sujeito organiza as suas experiências e como tal, só podem assumir a sua verdadeira dimensão quando devidamente contextualizadas.

A entrevista oferece igualmente a oportunidade de clarificar e aprofundar alguns aspectos, especificando melhor os dados obtidos através da análise dos questionários.

Em seguida procederei a uma descrição mais pormenorizada dos instrumentos utilizados para a recolha de informação necessária ao desenvolvimento do estudo.

O questionário

O questionário teve igualmente como objectivo caracterizar pessoal e profissionalmente os trinta e sete sujeitos participantes no estudo. A idade e o sexo, não foram pedidos no sentido de preservar a identidade dos sujeitos.

Todavia, o conhecimento disponível permite situar a idade dos sujeitos entre os 30 a 50 anos.

A primeira versão do questionário incluía 21 itens construídos a partir da análise de conteúdo a 3 entrevistas realizadas a 3 professores sem formação específica em educação especial, com experiência no contacto e trabalho com alunos com NEE.

Os questionários foram testados em 5 professores com experiência de trabalho com alunos com NEE. Assumindo por base as dificuldades dos sujeitos na resposta ao mesmo, procedi à eliminação e reformulação de alguns itens, ficando o questionário reduzido a 18 itens.

O questionário é de auto-preenchimento e não exige condições especiais para ser preenchido e as instruções encontram-se na parte superior da folha do questionário. Encontra-se apresentado num formato de respostas sim/não, de respostas de múltipla-escolha que os sujeitos podem seleccionar em simultâneo e de respostas abertas.

As Entrevistas

Ghiglione e Matalon (2001), referem que a entrevista é "uma conversa tendo em vista um objectivo" (p.65). Assim, na entrevista é estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informação importante para a investigação, que permita a descrição dos fenómenos. Ora, a descrição de fenómenos é uma das características fundamentais nas abordagens qualitativas Bogdan & Biklen, (1994).

Segundo Ghiglione e Matalon (2001) os objectivos investigativos da entrevista podem situar-se em 4 níveis diferentes:

- a) Exploração (de algo que desconhecemos);
- b) Aprofundamento (assuntos que necessitam de maior explicação para se entender a totalidade do seu fenómeno);

c) Verificação (domínios suficientemente bem conhecidos que queremos verificar na sua aplicação e evolução em contextos diferentes);

d) Controlo (validação parcial dos resultados - aqui a entrevista não surge como método principal).

Tendo em consideração estes níveis, os mesmos autores identificaram três tipos de entrevistas que tal como apresentado no quadro seguinte, procuram responder às necessidades da investigação. Entrevista directiva, semi-directiva e não directiva. A tipologia utilizada neste estudo, tal como anteriormente referido, foi a entrevista semi-directiva.

		Tipos de entrevista		
		Não directiva	Semi-directiva	Directiva
Objectivos investigativos da entrevista	Exploração			
	Aprofundamento			
	Verificação			
	Controlo			

Na entrevista semi-directiva/semi-estruturada o entrevistador segue, de forma aleatória, um conjunto de questões provenientes de um quadro teórico, de modo a aprofundar ou ver a evolução daquele domínio na população que está a investigar. Assim, aquilo que distingue a entrevista não directiva da semi-directiva é a utilização constante do quadro teórico que usámos para a construção do guião de entrevista. Aqui o discurso e o pensamento do entrevistado pode ser quebrado com uma outra questão, de modo a balizar a informação que se pretende recolher. Por outro lado, o grau de ambiguidade é mais reduzido do que nas entrevistas não directivas.

Procedimentos com os questionários e entrevistas

Dos 37 questionários entregues, 30 foram distribuídos por mim própria, aos professores do Liceu Domingos Ramos que leccionam ao 7º e 8º anos de escolaridade, durante o intervalo das aulas, no momento em que se encontravam reunidos na sala de professores.

A recolha de dados efectuou-se durante o 3º trimestre do ano lectivo de 2008/2009. Acatando a sugestão dos professores, os questionários foram recolhidos em conjunto pelo contínuo da instituição que se responsabilizou igualmente pela sua devolução. Este procedimento garantiu preservar a identidade dos participantes.

Segui a mesma metodologia com os 7 questionários entregues às monitoras.

Entrevistas

As entrevistas foram realizadas a três professores que leccionam no 1º ciclo do ensino secundário do LDR e a duas monitoras do Jardim Infantil Pimpão, sendo que foi mantido o anonimato de cada um deles respeitando a vontade dos sujeitos e os procedimentos regulamentares da investigação científica. Os entrevistados são designados, neste estudo, respectivamente, por: prof. 1; prof. 2; prof. 3.; prof. 4 e prof. 5

As entrevistas foram feitas, individualmente, em locais disponibilizados pelos estabelecimentos de ensino dos sujeitos e em momentos previamente combinados entre investigadora e entrevistados.

Antes de cada entrevista, foram apresentados aos participantes os objectivos do estudo e esclarecidas as dúvidas colocadas pelos mesmos.

Solicitei que falassem em português, para evitar equívocos da minha parte, por não dominar bem todas as variantes da “língua crioula” e pela dificuldade na transcrição dos depoimentos.

As dificuldades encontradas foram:

- Convencer os professores a falar com gravação. Percepcionou-se alguma inibição e receio quanto ao conteúdo. Os participantes solicitaram que apagasse a gravação após a transcrição da mesma. Tranquilei-os nesse sentido, explicando os procedimentos das entrevistas e a confidencialidade dos dados.
- Conseguir um gravador emprestado por não possuir um e a universidade não fornecer este tipo de equipamento para os trabalhos de pesquisa.
- Encontrar um ambiente “calmo” e horário disponível dos professores que fosse compatível com o meu.

2. Métodos de tratamento e análise de dados

Como anteriormente referido, o tipo de entrevista utilizada foi a semi-directiva, dado que, como nos refere Ghiglione & Matalon (2001), permite, partindo dum quadro de referência já existente, alargar o conhecimento prévio de que se dispõe. Trata-se duma entrevista orientada por objectivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver, onde o entrevistador não assume um papel directivo, mas apenas motivador das respostas.

Para o efeito elaborei um guião da entrevista que funcionou como eixo orientador (Anexo II), com base na literatura e nos dados fornecidos pelo questionário. Foram definidos para as entrevistas os seguintes objectivos específicos:

. Caracterizar a aceitação das monitoras e professores face à educação inclusiva

. Caracterizar os aspectos considerados pelos professores como essenciais para a inclusão de crianças com NEE

. Caracterizar as dificuldades que os professores encontram no trabalho com alunos com NEE

. Caracterizar os aspectos facilitadores da inclusão e da preparação dos professores face a alunos NEE.

Com o objectivo de identificar e sistematizar a informação veiculada pelas entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos, utilizando os seguintes procedimentos:

- Definição dos conteúdos relevantes, com base na sua relação com os objectivos da entrevista, uma vez que, não existindo um sistema de categorias definidas *a priori*, considerámos os objectivos orientadores das entrevistas e os objectivos da análise convergentes, constituindo-se em planos da análise de conteúdo. Da mesma forma, o “*corpus*” da análise é constituído por todos os protocolos de entrevista, pois todo o material de análise foi expressamente produzido para este estudo.

- Definição das unidades de contexto e das unidades de registo. As primeiras correspondem aos protocolos de cada entrevista, sendo toda ela, frequentemente, necessária para compreender as unidades de registo. Estas unidades – indicadores – foram definidas como unidades de significado relacionadas com os objectivos da análise de conteúdo. Cada unidade de registo, constitui também um indicador de frequência.

- Processo de categorização, onde os indicadores foram agrupados de acordo com o seu conteúdo em categorias, através de um processo duplo de comparação entre indicadores de diferentes entrevistas (análise horizontal) e da contextualização de cada indicador relativamente ao corpo da entrevista individual de cada professor (análise vertical). Neste processo, fez-se uso quer de uma

estratégia indutiva, quer de uma estratégia dedutiva. Passo a passo, os resultados da análise indutiva iam sendo confrontados com os pressupostos teóricos existentes. Esta articulação entre a informação teórica e a informação contida nas entrevistas, conduziu a especificações, precisões e refinamentos das categorias, que de início eram mais restritas e discriminativas. As categorias terminais são então provenientes de um reagrupamento progressivo das categorias iniciais.

Com base nestes procedimentos, foram definidas categorias e subcategorias em função dos indicadores comuns encontrados nas três entrevistas, tendo-se constituído 4 categorias e as respectivas subcategorias, as primeiras correspondentes aos objectivos do estudo.

No que respeita à fidelidade na aplicação do sistema categorial e, dado que a codificação foi apenas assegurada pelo autor do trabalho, dever-se-ia efectuar um teste de concordância intra-individual, trabalho que foi efectuado apresentando e discutindo as respectivas análises a dois professores.

3. Caracterização dos contextos

A cidade da Praia é a capital de Cabo Verde, país arquipélago no Oceano Atlântico, a oeste do Senegal. Tem uma população de cerca de 130.000 habitantes e encontra-se localizada a sul da ilha de Santiago. É a maior cidade de Cabo Verde.



Praia Gamboa – Praia



Praça Alexandre Albuquerque - Plateau - Praia

Como cidade capital, abriga no bairro designado por *Plateau*, promontório à beira-mar, edifícios públicos e outras construções de importância, como o Palácio Presidencial, construído no fim do século XIX para ser a residência do governador português. Contam-se ainda a antiga Câmara Municipal, prédio com fachada clássica e uma torre central quadrada, a Igreja Nossa Senhora da Graça, também no estilo clássico, o Museu Etnográfico e o Monumento de Diogo Gomes, navegador português que descobriu a Ilha de Santiago em 1460.

Existem algumas indústrias, localizadas na costa (indústria pesqueira) ou bairros periféricos (indústrias transformadoras de produtos agrícolas, indústrias de material de construção civil, etc.) contudo, as principais actividades económicas da Praia pertencem ao sector terciário. Para além de actividades ligadas à administração e governação (autárquica e nacional), a cidade dispõe ainda de um extenso comércio, serviços (saúde, educação, turismo, restauração e hotelaria, função pública, etc.) e outras actividades de carácter liberal.

A nível de transportes, a cidade da Praia dispõe de uma rede de transportes públicos urbanos, um porto e um aeroporto. O porto da Praia é a principal porta de saída de produtos de toda a ilha e a principal porta de entrada de produtos de grande porte. O aeroporto, recentemente ampliado para voos de longo curso, assegura ligações domésticas e internacionais.

Em termos culturais, a cidade contrasta nitidamente com o resto da ilha de Santiago. Enquanto que o resto da ilha, por ter sido a primeira a ser habitada mantém características conservadoras e tradicionalistas, a Praia, por ser cidade-capital, possui características mais cosmopolitas. No que respeita à cultura, a Praia absorve facilmente influências das outras ilhas, devido à migração interna inter-ilhas, mas também influências do estrangeiro devido à concentração de população de origem estrangeira e a facilidades de comunicação com o exterior.

Precisamente por ser cidade-capital, por ter facilidades de comunicação com o exterior e maior concentração e diversidade de pessoas, a cidade da Praia é um dos locais privilegiados de Cabo Verde para a realização de eventos de carácter

cultural. Ocorrem ocasionalmente actividades culturais como lançamentos de obras, exposições, espectáculos, tendo para isso infra-estruturas de apoio à cultura, como por exemplo, várias salas de espectáculos, o chamado Palácio da Cultura, o Museu Etnográfico e o Arquivo Histórico Nacional. A cidade da Praia conta também com diversas infra-estruturas de diversão nocturna.

O idioma oficial é o português, mas é igualmente falado como idioma local (língua natural) o crioulo – uma mistura do português com palavras africanas ocidentais, com maneiras diferentes de pronúncia nas ilhas que compõem o arquipélago.

A cidade da Praia albergou a primeira escola primária do arquipélago, chamada então, Escola Central (actualmente conhecida por Escola Grande). Durante muito tempo foi a única escola primária a existir na cidade da Praia. Só a partir da década de 60 é que começaram a ser erigidas outras instalações para o ensino primário, noutros bairros à volta do *Plateau* e noutras localidades da ilha.

A cidade foi igualmente o primeiro local em Cabo Verde onde se instituiu o ensino secundário, com a criação do Liceu Nacional em 1861. No entanto, as autoridades portuguesas não estavam interessadas em implementar o ensino secundário em Cabo Verde e o liceu acabou por fechar devido a dificuldades, passando o ensino secundário a ser, posteriormente, tarefa do Seminário de Ribeira Brava e, mais tarde, do Liceu Gil Eanes no Mindelo. A partir de 1956 é que a cidade da Praia volta a ter ensino secundário sendo até 1960, uma sucursal do Liceu Gil Eanes. Em 1960, este passa a chamar-se Liceu Nacional da Praia e foi, num primeiro momento, instalado num edifício (Serbam) à frente da Praça 12 de Setembro, actualmente designada por Praça Alexandre Albuquerque e posteriormente num edifício próprio, sendo este, o primeiro edifício construído para fins educativos inaugurado a 10 de junho de 1960.

Em 1962, passa a chamar-se Liceu Nacional Adriano Moreira. Após a independência, em 1976, assume a designação actual de Liceu Domingos Ramos (LDR).

Com a massificação do ensino em Cabo Verde na década de 90, foram construídos vários edifícios dedicados ao ensino. A cidade da Praia conta presentemente com 11 liceus.

Para o ensino superior, o país dispõe da Universidade de Cabo Verde (UNICV), que engloba o ISE, ISECMAR, INIDA e o INAG, da Universidade Jean Piaget, da Universidade de Santiago (US), da Universidade Intercontinental (ÚNICA) e de alguns institutos superior privados.

3.1 – Liceu Domingos Ramos (LDR)



Liceu Nacional Adriano Moreira - 1962



Liceu Domingos Ramos - 2009

3.1.1. Localização

A escola está localizada da cidade da Praia, mais precisamente no *Plateau* próximo ao hospital e órgãos públicos importante.

3.1.2. – O Espaço físico

O Liceu conta com:

- 4 Edifícios (um edifício principal e dois anexos com salas de aulas e um edifício com serviços administrativos e salas de línguas)
- 3 Salas de informática (2 para alunos e 1 de professores).
- 1 Tele-sala
- 1 Biblioteca
- 1 Salão de conferências.
- 2 Cantinas
- Sala de professores
- Salas de coordenação
- 3 Salas da directoria
- 38 Salas de aula
- Outras (casas de banho, arrecadação, papelaria, reprografia, etc.)

3.1.3. O pessoal docente, discente e não docente

O Liceu conta no momento com 116 professores, 2130 alunos e 40 profissionais administrativos e outros.

3.2. O Jardim-de-Infância Pimpão

3.2.1. Localização

O Jardim-de-Infância localiza-se na cidade da Praia, na Achada de Santo António, um bairro de classe média/alta, próximo das Embaixadas e do Prédio da Assembleia Nacional.



Jardim Pimpão – frente



Jardim Pimpão – vista lateral

O Jardim-de-Infância é privado, tem 36 anos de funcionamento e atende crianças até aos 6 anos de idade.

3.2.2. O Espaço físico

Encontra-se situado num edifício de dois pisos. Dispõe de um parque infantil externo com brinquedos, balanços, gira-gira, caixa de areia, etc.. Dispõe no seu interior de:

- 1 Sala para serviços administrativos
- 3 Casas de banho
- 2 Salas de arrecadação
- 1 Sala de refeição
- 4 Salas de aula, funcionando em período integral e estão divididos em:
 - - Berçário (6 meses a 2 anos)
 - - Fase I (2 a 3 anos)
 - - Fase II (3 a 4 anos)
 - - Fase III (4 a 6).

3.2.3. O pessoal docente, discente e não docente

No que respeita ao pessoal docente dispõe de 7 monitoras, sendo uma delas a directora da escola. Atende cerca de 95 crianças. Dispõe ainda de quatro serventes para os serviços gerais e 2 profissionais para serviços administrativos.

4. Caracterização dos sujeitos participantes no estudo

4.1. Formação e experiência profissional

Professores

Dos 30 sujeitos objecto de estudo do LDR, todos exercem a função de professor. Destes, 26 (87%) afirmam dispor de formação no domínio da educação, tendo 9 deles o grau de licenciado, obtido em várias instituições fora do país, 10 adquirido o grau de bacharelato no Instituto Superior de Educação de Cabo Verde (ISE) e os restantes no Instituto Pedagógico de Cabo Verde (IP). 13% destes docentes,

referem não dispor de qualquer formação específica para o desempenho da docência.

No que diz respeito à experiência profissional a pesquisa demonstra que 33% destes profissionais (10 professores), dispõem de uma experiência de 16 a 20 anos; 20% (6 professores) de 26 a 30; e igualmente 20% de 11 a 15 anos; Cinco professores (17%) dispõem de experiência profissional até 5 anos e 3 professores de 21 a 25 anos de experiência docente.

Monitoras

Das sete monitoras objecto de estudo no Jardim Pimpão todas exercem a função de monitora. Destas, quatro têm formação como Monitora Infantil e as restantes não dispõem de qualquer formação que as habilite para a função docente.

No que respeita à experiência profissional a pesquisa demonstra que 71% destas monitoras apresentam uma experiência entre 6 a 10 anos e as restantes um número de anos de experiência profissional superior respectivamente a 16 e a 31 anos.

4.2. Motivação para a profissão

Dos trinta sujeitos objecto de estudo do LDR, vinte e oito afirmam trabalhar em educação por gosto pela profissão. Apenas dois referem a necessidade de emprego.

Pelo seu lado, o total das monitoras afirmam trabalhar em educação por gosto.

4.3. Experiência de contacto com crianças com NEE na sua vida pessoal

No que respeita ao contacto com crianças com NEE na sua vida pessoal, dos 30 professores inquiridos, apenas 73% (22 professores) do LDR, afirmam que convivem de perto com crianças com NEE.

No grupo das monitoras, seis referem possuir ou ter tido igualmente contacto com este tipo de crianças.

4.3.1. Tipologia da problemática

A análise dos dados expressos no gráfico 1, permite-nos afirmar que dos 22 professores do LDR que afirmam ter contacto com crianças com NEE na sua vida pessoal, 60% (18 professores) referem o contacto com crianças com Dificuldade de Aprendizagem e 43% (13 professores) com crianças com Problemas de Comportamento. Quatro dos professores inquiridos (13%) referem o contacto com crianças com Problemas de Visão e Problemas de Linguagem respectivamente. Apenas 10% (3 professores) dos professores referem o contacto com crianças com Problemas Motores e 7% dos inquiridos (2 professores) com problemas de Surdez e Deficiência Mental. Somente um dos professores apresenta experiência no convívio com crianças com Multideficiência. Acrescento o facto de, um mesmo professor apresentar experiência no contacto com vários tipos de problemática.

No que respeita às monitoras, 71% (5) afirmam ter contacto na sua vida pessoal com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Linguagem, seguido de 43% (3) do contacto com Problemas Motores e igual percentagem com Problemas de Comportamento. Verifica-se também neste item a selecção em simultâneo pelas opções Dificuldades de Aprendizagem, Problemas Motores e de Linguagem. (Gráfico 2).

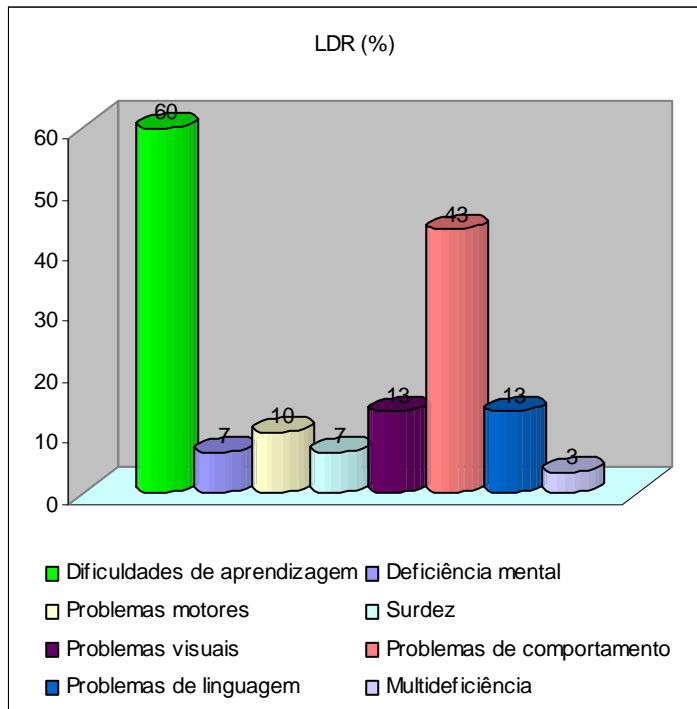


Gráfico - 1

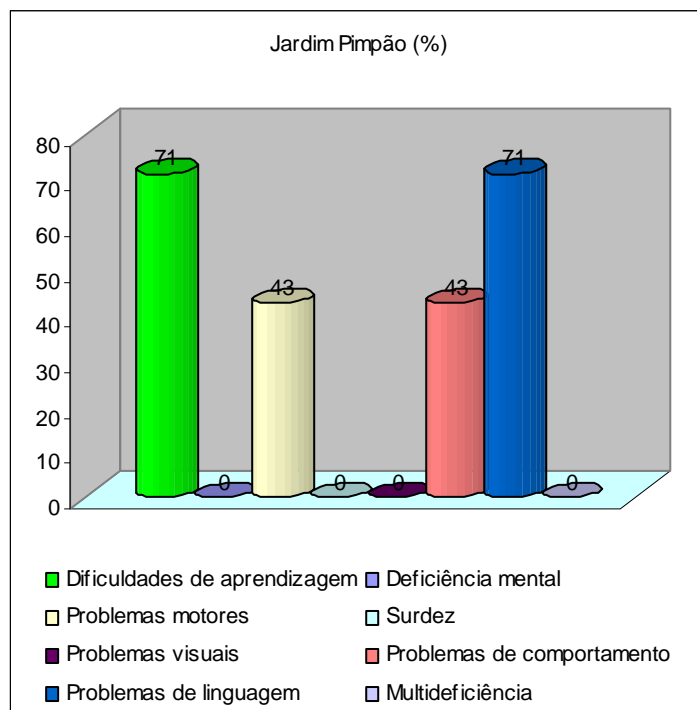


Gráfico -2

4.4. Experiência Profissional com crianças com NEE

Dos 30 professores do LDR, 87% (26 professores) têm experiência de trabalho com crianças com NEE na sua vida profissional.

Quanto às monitoras do Jardim-de-Infância Pimpão, cinco apresentam igualmente experiência no trabalho com este tipo de crianças.

4.4.1. Tipologia da problemática

Nesta experiência profissional, 18 professores do Liceu encontram-se mais familiarizados no contacto com crianças com Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento. Estes professores apresentam menos experiência no contacto profissional com outro tipo de problemáticas, designadamente, Problemas Motores, Problemas Visuais e Problemas de Linguagem, talvez porque a incidência destes problemas nos alunos é igualmente reduzida. (Gráfico 3).

Pelo seu lado, no que respeita às monitoras, 5 destas profissionais apresentam igualmente experiência no trabalho com crianças com NEE. Esta experiência é referida no domínio dos Problemas de Linguagem, seguido de Problemas de Aprendizagem e Motores. Na resposta ao questionário verifica-se que associados aos Problemas de Linguagem, estas profissionais referem, os Problemas de Aprendizagem e os Problemas Motores.

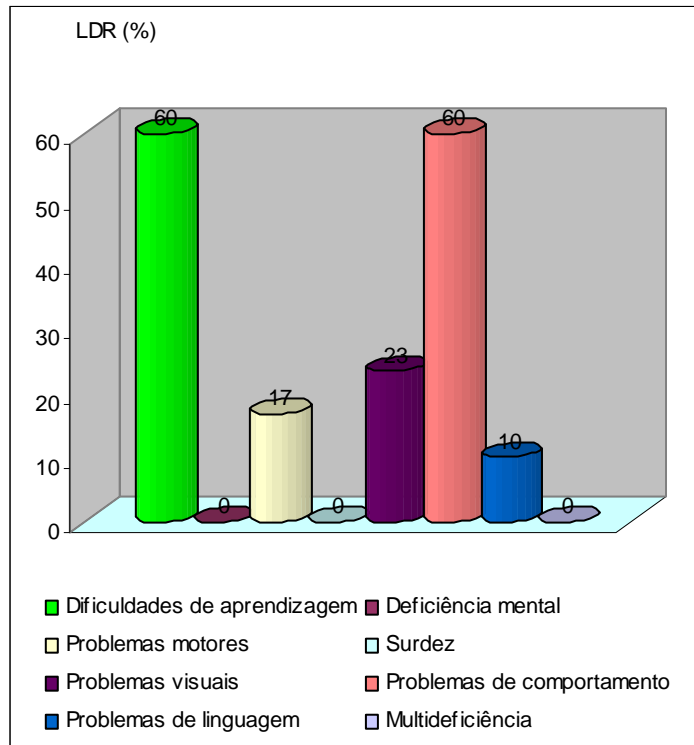


Gráfico – 3

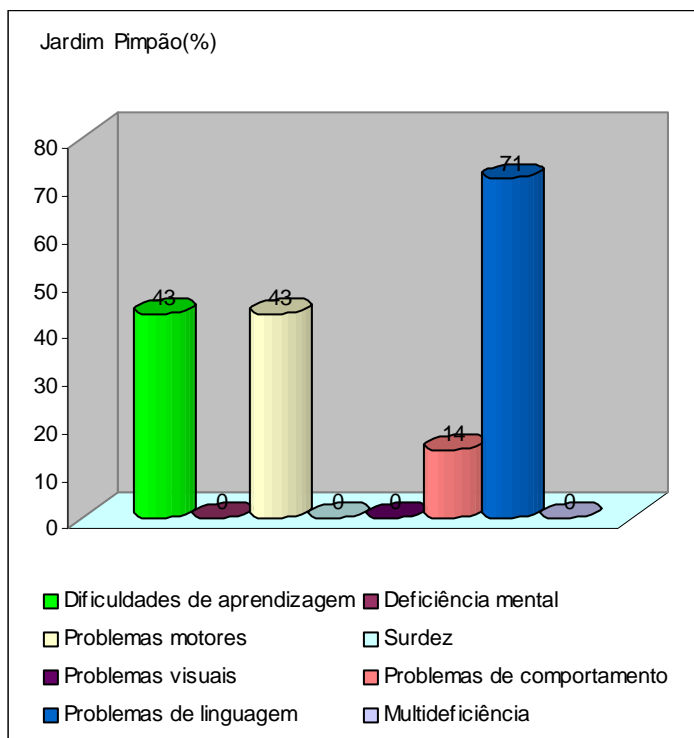


Gráfico – 4

5. Tipologia dos problemas dos alunos que frequentam a escola

A análise dos dados do questionário expressa por 87% dos professores (26 professores) permite-nos afirmar que a população do LDR é maioritariamente constituída por alunos que apresentam Problemas de Comportamento, seguido de alunos portadores de Dificuldades de Aprendizagem e com fraca incidência, respectivamente, alunos com Problemas Visuais, Problemas de Linguagem e Problemas Motores.

Quanto às crianças que frequentam o Jardim Infantil Pimpão, a predominância é de alunos com Problemas de Linguagem, seguido de Dificuldade de Aprendizagem, Problemas Motores e menos relevante os Problemas de Comportamento.

5.1. Razões da frequência da instituição

De acordo com a análise dos dados expressos no questionário aos professores (gráfico 5), a frequência desta escola por alunos com NEE justifica-se, em grande parte dos casos por ficar mais próximo da residência.

Todavia, 23% (7 dos sujeitos) referem-se ao facto de, existirem no liceu, professores com preparação/experiência para trabalhar com estes alunos e, ainda, porque em sua opinião, não há uma escola específica para este tipo de alunos. Por último, 20% dos professores (6 professores) justificam a escolha da escola por parte dos pais com o facto de a mesma ser frequentada por alunos com NEE.

Verifica-se por parte dos professores a selecção de mais do que um item. Assim, associada à escolha “tem professores com preparação/experiência para trabalhar com estes alunos” os professores referem “Porque os professores apresentam capacidade de apoio aos pais” e igualmente “Porque não há uma escola específica para este tipo de alunos”

Não obstante, 46% dos sujeitos que participaram neste estudo (12 professores e 5 monitoras), revelam que as escolas não se encontram preparadas para receber estes alunos e que, tal só acontece, por falta de opção.

No que respeita ao Jardim-de-infância, 71% das monitoras (5 monitoras) justificam a escolha da instituição com a proximidade da residência dos alunos. Apenas duas referem o facto de existirem outros alunos com NEE na escola e ainda a particularidade de os professores apresentarem capacidade de apoio aos pais.

A análise dos dados expressos nos gráficos 5 e 6, permite evidenciar um limitado número de respostas no que diz respeito à sensibilização da Direcção da Escola quanto à problemática da deficiência. Dos professores inquiridos, apenas 7% (2 professores) consideram que a Direcção da Escola se encontra sensibilizada para a problemática da deficiência. No grupo das Monitoras, nenhuma assinalou esta opção o que nos sugere a interrogação: será que a Direcção da Escola não é sensível para esta problemática ou será receio de exporem as suas opiniões?

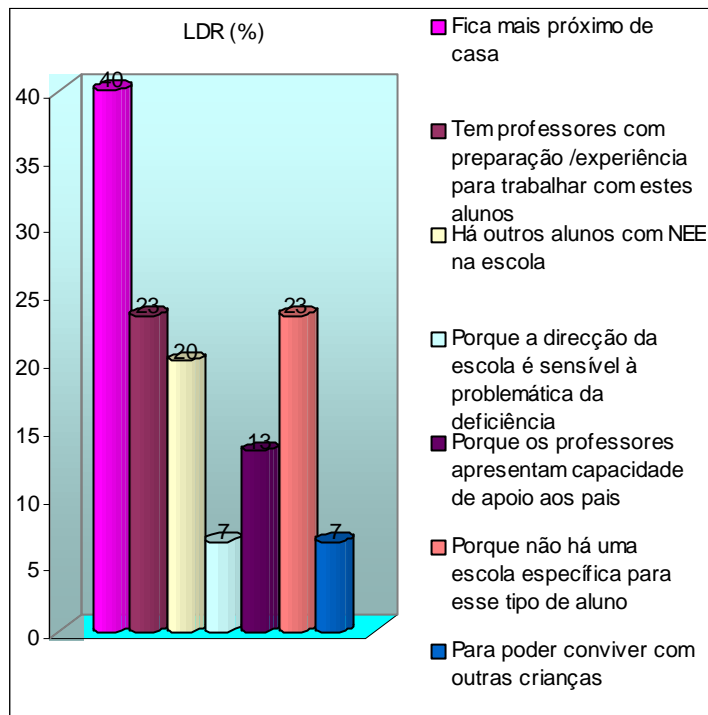


Gráfico – 5

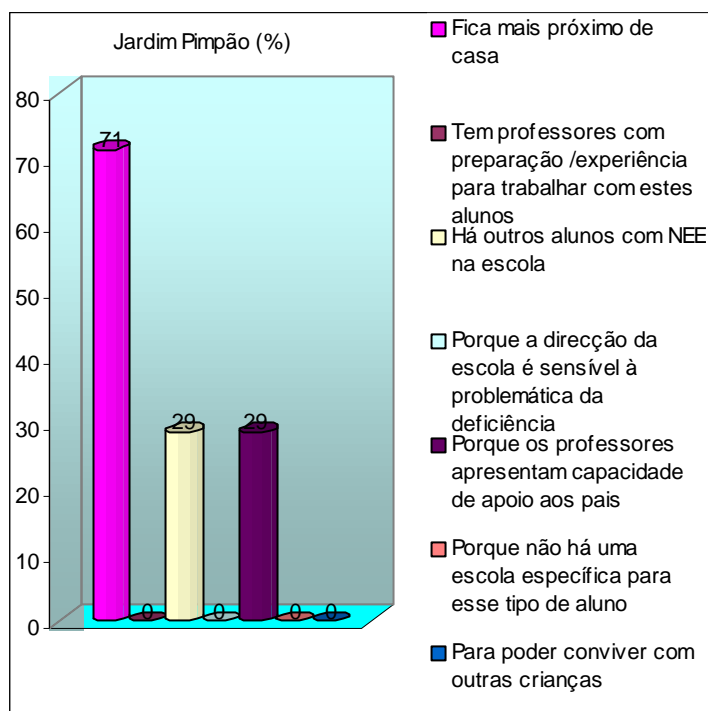


Gráfico – 6

Apresentação e discussão dos resultados

1. Apresentação e discussão dos resultados

Na apresentação e discussão dos dados salvaguardo o facto de, nos inquiridos, os sujeitos terem respondido numa mesma questão, a mais do que um item. Esta ocorrência regista-se em quase todas as questões formuladas. Tentarei rodear este problema metodológico, tentando esclarecer aspectos que me pareçam pertinentes, devido às sobreposições encontradas e apresentando igualmente, dados resultantes da análise de conteúdo efectuada às entrevistas semi-directivas a 5 sujeitos do mesmo grupo da amostra.

1.1. Opinião dos sujeitos face à inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino

Como se pode observar pela leitura dos dados apresentados no gráfico 7, dos 30 professores objecto de estudo da escola LDR, 50% (15 professores) são de opinião que as crianças com NEE devem estar parte do tempo em escolas especiais e parte do tempo na escola do ensino regular.

Não obstante, 43% (13 professores) são de opinião que estas crianças devem estar inseridas no Ensino Regular mas com apoio da Educação Especial. Apenas 33% (10 professores), consideram que estas crianças beneficiarão de um melhor atendimento em escolas especiais.

Um olhar mais atento aos dados recolhidos permite evidenciar o facto de alguns professores consideraram, em simultâneo a opção “Parte do tempo em escolas especiais e parte do tempo no ensino regular” com a opção “Em escolas especiais” e a opção “Em escolas do ensino regular com apoio da educação especial” com a

opção “em escolas especiais”. Todavia, oito destes profissionais consideram que em casos mais complicados as crianças deve estar somente em escolas especiais.

Estes dados são indiciadores de uma opinião favorável à inclusão pela maior parte dos sujeitos. Contudo, e como as escolas não dispõem de professores de apoio e nem todos os professores têm preparação para uma resposta mais adequada para o trabalho com estes alunos, muito embora preocupados com a educação da criança com NEE, os professores são da opinião que estas devem receber igualmente instrução em escolas especiais, beneficiando nas mesmas, de um atendimento mais de acordo com a problemática que apresentam.

Os dados da entrevista vão no mesmo sentido, acrescentando estes professores que os alunos com NEE, não devem ser excluídos e que têm direitos que devem ser respeitados.

Assim, a possibilidade de proporcionar oportunidades a estes alunos de frequentarem a escola regular ainda que, de acordo com alguns dos sujeitos, a tempo parcial é um direito de todos os cidadãos.

(...) é uma forma de se combater a exclusão, um direito humano. **P3**

(...) nem todas as escolas têm professores com formação para estar com estes alunos (...) podem estar metade do tempo nas escolas especiais e outra nas escolas normais com os outros alunos. **P2**

A sua inclusão nas escolas do ensino regular, ainda que em tempo parcial, permitira aos alunos o desenvolvimento de competências de socialização e diminuir o estigma da discriminação.

(...) era bom a convivência das crianças com outras da mesma idade (...) para o desenvolvimento social e educacional (...) como forma de diminuir o preconceito. **P4**

(...) Diminui a discriminação que existe com as crianças com necessidade especiais. **P1**

Estes professores consideram ainda que, a educação inclusiva, muito embora aceite não é ainda uma realidade, uma prática, para todos e em todas as escolas.

Contudo, é um caminho que se encontra em construção com a participação de todos aqueles que pretendem contribuir para uma sociedade mais justa.

(...) a inclusão escolar é um caminho para todos, com compromisso, responsabilidade e sobretudo com crença de que essa construção é possível está ainda em construção, o caminho não está pronto, está a ser traçado, pouco a pouco, em cada município, em cada escola, por todos aqueles que querem contribuir para um sistema educacional para todos os alunos. ” P3

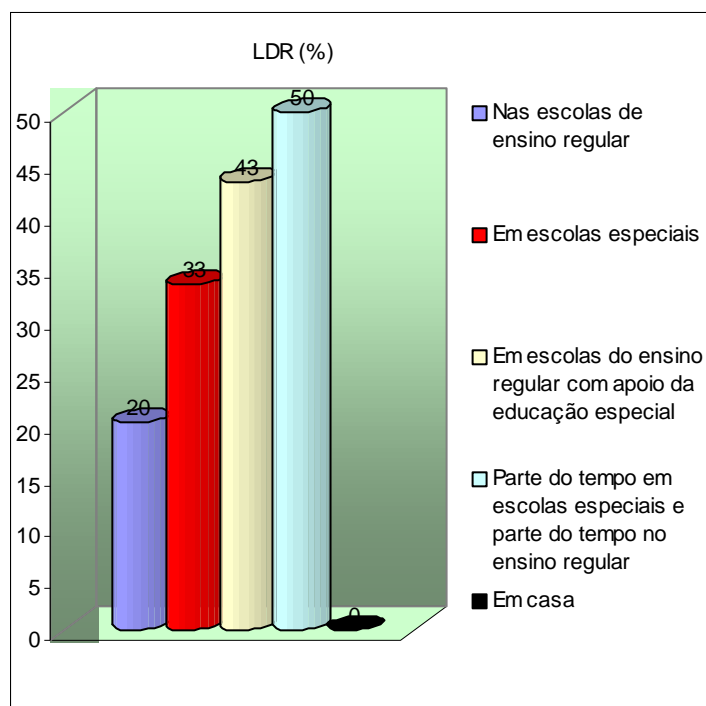


Gráfico – 7

No que respeita às monitoras, tal como nos mostram os dados apresentados no gráfico 8, 43% são de opinião que as crianças com NEE sejam atendidas nas Escolas Especiais e 43% em Escolas do Ensino Regular com acompanhamento da Educação Especial. Verifica-se uma sobreposição de opções tomadas.

Foi igualmente seleccionada em simultâneo a opção “Parte do tempo em escolas especiais e parte do tempo no ensino regular” com a opção “Em escolas do ensino regular com apoio da educação especial”. A análise dos dados e o cruzamento dos mesmos, com os dados constantes da análise de conteúdo das entrevistas, permite justificar esta escolha com o facto das escolas do ensino regular não disporem de apoio da educação especial. Nesta situação, as monitoras consideram que os

alunos devem estar parte do tempo em escolas especiais no sentido de receberem apoios mais específicos e inexistentes na escola do ensino regular.

Contrariamente ao que acontece no grupo anterior, as monitoras parecem menos favoráveis à inclusão de crianças com NEE no sistema regular de ensino, quando seleccionam em simultâneo as opções “Em escolas especiais” e “Em escolas do ensino regular com apoio da educação especial”, dados que são contrariados um pouco mais adiante neste trabalho, através do cruzamento de dados com a análise de conteúdo das entrevistas. Justifica-se esta opção com o facto de as monitoras considerarem que as escolas e os professores não se encontram preparados para um apoio eficaz aos alunos com NEE e, ainda, de nem todas as escolas beneficiarem de apoio da educação especial. Assim, nos casos em que a deficiência é mais profunda, estas são de opinião que as crianças devem estar em escolas especiais.

(...) as escolas não têm apoio da educação especial (...) os alunos podem estar nas escolas especiais. Pode ser mais vantajoso para alguns problemas. **P3**

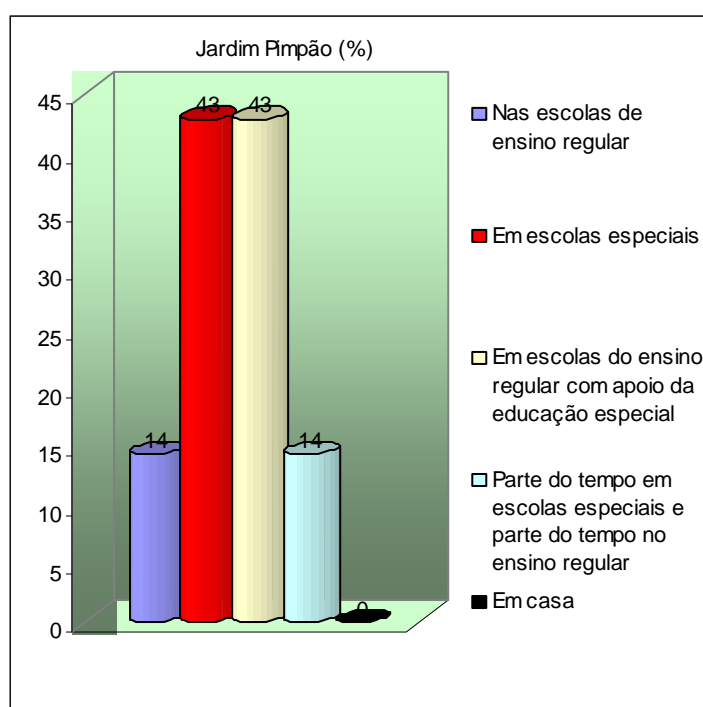


Gráfico – 8

Regista-se, nos dois grupos, a ausência da consideração pela opção “Em casa”, que não foi seleccionada por nenhum dos sujeitos. Se considerarmos os dados expressos na análise de conteúdo das entrevistas, esta ocorrência indicia uma certa mudança de mentalidade por parte dos professores que, ao contrário do que acontecia no passado, não são da opinião que estas crianças devam ficar em casa. Porém, esta ainda é uma realidade no nosso país. Ainda há famílias que não levam as suas crianças com NEE à escola, limitando-as por isso, no convívio social com os outros.

(...) infelizmente no nosso país ainda há crianças fechadas em casa e que não vão à escola”. P1

1.2. Opinião dos sujeitos face à inclusão de alunos com NEE nas suas turmas

Quando confrontadas com a mesma questão, mas agora referente à inclusão de crianças com NEE nas suas turmas, os professores apresentam, de um modo geral, uma atitude menos favorável à inclusão.

A análise dos dados, expressa no gráfico 9 evidencia o facto de 73% (22 professores) não aceitarem de bom grado, crianças com NEE, nas turmas de ensino regular. Esta evidência parece decorrer do receio pelo desconhecido, pelo fracasso ou insucesso do seu trabalho e ainda da falta de preparação para lidar com muitas situações

(...) existe algum tipo de deficiência com que o professor pode trabalhar, mas existem outros que não é possível. Tendo em conta que a maioria dos professores não recebeu formação especial para isso”. P4

Também a ocupação dos professores com outras tarefas da escola, o elevado nº de alunos por turma, e baixa renumeração salarial, são argumentos que sustentam uma opinião menos favorável à inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino.

(...) a maioria dos professores não aceitam porque estão sobrecarregados com outras tarefas da escola. P3

(...) os professores não querem esses alunos... tem a ver com salas de aula lotadas, baixos salários” P2

Já no Jardim-de-infância tal como nos evidenciam os dados expressos no gráfico 9, as respostas vão no sentido oposto, uma vez que 71% dos inquiridos (5 monitoras) consideram aceitar, sem qualquer tipo de constrangimento, estas crianças nas suas turmas.

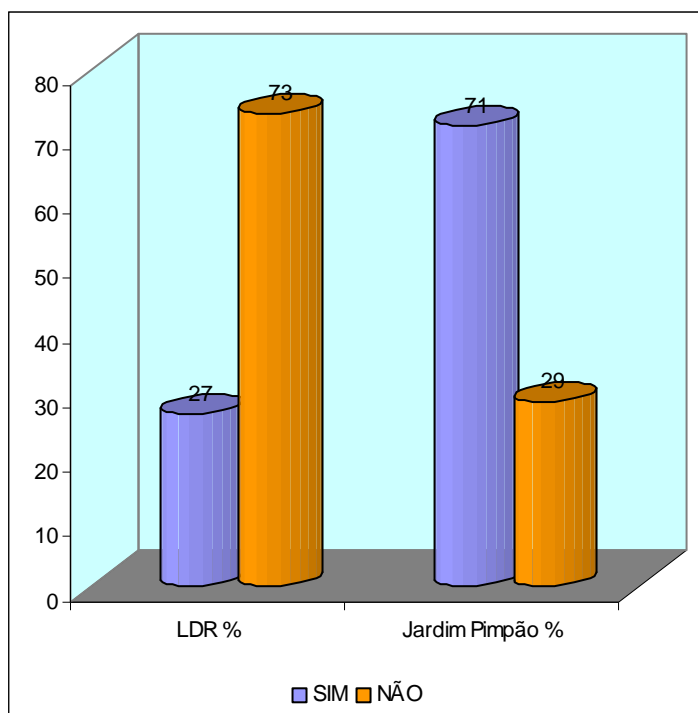


Gráfico - 9

Nesta dimensão, as monitoras manifestam uma opinião mais favorável à inclusão do que os professores.

Um aprofundar da situação, cruzando os dados de análise de conteúdo das entrevistas com os do questionário permite ousar dizer que, talvez a pressão e exigências da sociedade sobre o trabalho do professor, nestas fases do desenvolvimento da criança, justifique esta posição. Com efeito, espera-se que os alunos aprendam conteúdos e atitudes nos níveis de escolaridade obrigatória que podem colocar constrangimentos aos professores quando se vêem confrontados com alunos com NEE que têm dificuldades nessas mesmas aprendizagens.

(...) com o educador é diferente ... os meninos não têm que aprender coisas muito profundas ... é um ensino mais descontraído P2

“(…) acho importante que eles estejam em escolas normais ... (…) penso que é muito importante (...) o difícil é quando os professores não sabem como fazer ... quando não têm preparação. Aí é melhor estarem nas escolas especiais, ou nas escolas normais com ajuda de professores especializados”. P1

Em síntese, muito embora, a amostra seja reduzida e, neste caso em particular o nº de professores substancialmente superior aos de monitoras para permitir inferências é de salientar que, parece haver uma opinião mais favorável face ao princípio de inclusão por parte dos professores. Todavia, quando se trata de considerar a inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula os professores parecem mais reservados.

1.3. Preparação dos professores/monitores para uma resposta mais qualificada no atendimento educativo a alunos com NEE

Dos 30 professores inquiridos a exercer a sua função docente no Liceu, 77% (20 professores) dizem não dispor de qualquer preparação para o trabalho com crianças com NEE. No que respeita ao grupo das monitoras, apenas duas (29%) referem ter tido alguma preparação para o trabalho com este tipo de crianças. Dois professores e duas monitoras especificam que essa preparação foi feita através do apoio recebido de colegas mais experientes e da sua participação em palestras. Dois dos professores esclarecem ainda ter feito pesquisa pessoal através de livros, na Internet, etc. Apenas dois professores referem o facto de terem tido oportunidade de formação contínua. Salienta-se a ausência de respostas na opção - formação contínua – nos outros profissionais, ou seja, nenhum deles mencionou este tipo de experiência. Persiste a dúvida se esta possibilidade se colocou através da oferta por parte das instituições de formação ou da iniciativa dos professores/monitores.

Destaca-se ainda o facto, da maioria dos sujeitos da amostra, se encontrar no ensino há muitos anos e de, grande parte deles, ter feito a sua formação inicial em tempos em que a problemática das NEE não contava das preocupações da sociedade e, desde logo, dos planos curriculares. Contudo, ambos os grupos expressam a necessidade urgente de aceder à formação contínua neste domínio.

(...) nenhum de nós teve formação em educação especial quando fizemos o nosso curso **P4**

(...) é muito sentida a necessidade do reforço da formação contínua dos professores em matéria de necessidades especiais.”**P3**

Não obstante, a análise dos dados do inquérito deixa ainda transparecer que 54% dos sujeitos objecto deste estudo (16 professores e 4 monitoras) consideram que “alguns” professores/monitores se encontram bem preparados para trabalhar com crianças com NEE. Identificam-se neste domínio, características pessoais desses professores, paciência, jeito para o trabalho com alunos com dificuldades, etc.

1.4. Adequabilidade da resposta educativa aos alunos com NEE

Segundo a opinião de 87% dos professores inquiridos (26 professores) do Liceu, a escola não dá respostas às necessidades das crianças com NEE. Todavia, 17 dos sujeitos da amostra são da opinião que esta ausência de resposta acontece por falta de formação específica dos docentes. Os restantes (9 professores) não apresentaram razões para a resposta dada.

A análise dos dados de conteúdo da entrevista permite leituras semelhantes.

Quanto às monitoras, 57% (4 monitoras) são de opinião que o Jardim Pimpão dá respostas educativas adequadas às crianças com NEE e justificam este facto referindo que cumprem os objectivos do programa e que algumas das monitoras dispõem de preparação para trabalhar com este tipo de crianças.

Apenas 3 monitoras são de opinião contrária, referindo não dispor de formação para um atendimento educativo mais qualificado.

1.5. Tipos de apoio/condições para uma resposta mais qualificada no atendimento a alunos com NEE

Os sujeitos da amostra consideram existir muitas limitações no desenvolvimento do seu trabalho com alunos com NEE, decorrente não só da ausência de formação para lidar com estes alunos, como pela carência de meios materiais e humanos

conducentes a um trabalho de maior qualidade e adequado às necessidades reais dos alunos.

A análise dos dados expressos nos questionários evidencia igualmente a selecção em simultâneo por várias opções. Assim, cinco professores referem concomitantemente como condição importante “apoio na adaptação de materiais”, “apoio na organização das actividades em sala de aula”, “apoio na gestão da relação pedagógica” e “apoio na intervenção directa com crianças”. Nesta dimensão destaca-se a necessidade de apoio na adaptação de materiais para 80% dos inquiridos - 24 professores. Esta ausência dificulta o trabalho do professor e o sucesso dos alunos. Estes professores consideram que, para trabalhar com alunos portadores de algumas deficiências e, até mesmo, com problemas de aprendizagem e comportamento, são necessários materiais de apoio específicos para cada situação.

Os professores referem ainda a necessidade de apoio na gestão da relação pedagógica (73% dos inquiridos - 22 professores). Segue-se a necessidade de apoio na organização das actividades em sala de aula (63% -19 professores). Por último, mas não menos valorizada, a necessidade de apoio na intervenção directa no processo de ensino aprendizagem com crianças com NEE.

Somente cinco professores seleccionaram uma única opção, dois destes, pela opção “apoio na adaptação de materiais”, outros dois, pelo “apoio na organização das actividades na sala de aula” e apenas um professor seleccionou a opção “apoio na gestão e relação pedagógica”.

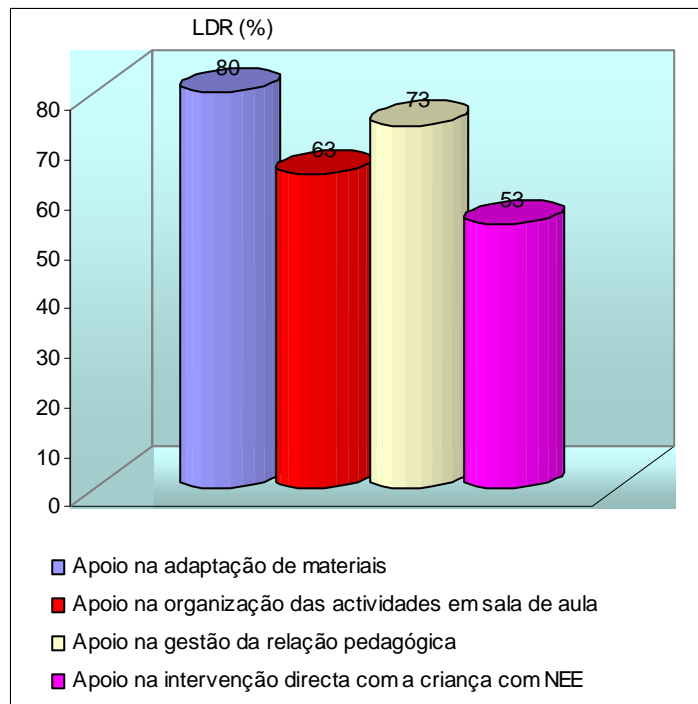


Gráfico -10

A análise de conteúdo das entrevistas apresenta dados similares, sendo que os professores apresentam uma listagem de aspectos que consideram imprescindíveis para o trabalho com todos os alunos e particularmente para com os alunos com NEE: Formação específica em educação especial e em diferenciação pedagógica, condições físicas, materiais e humanas da escola; apoio na planificação e condução das aulas; apoio no trabalho directo com alunos com NEE.

(...) os professores precisam de ser ajudados na condução do trabalho em sala de aula, na preparação de materiais para esses alunos, de apoio dos professores especializados, eu sei lá tanta coisa... as escolas também tem que ter salas maiores, rampas para os alunos com dificuldades motoras, etc. P5

No que diz respeito às monitoras do Jardim-de-Infância o grupo inquirido identifica em simultâneo várias condições facilitadoras do seu trabalho no sentido de uma educação mais inclusiva. A necessidade de um apoio na intervenção directa com crianças com NEE, é referido por todas, seguido de 71% (5 monitoras) de necessidade de apoio na organização das actividades em sala de aula; quatro monitoras, identificam a necessidade de apoio na gestão da relação

pedagógica; cinco monitoras a “necessidade de apoio na organização das actividades na sala de aulas”. Apenas 2 monitoras referem a necessidade de apoio na adaptação de materiais. (Gráfico11)

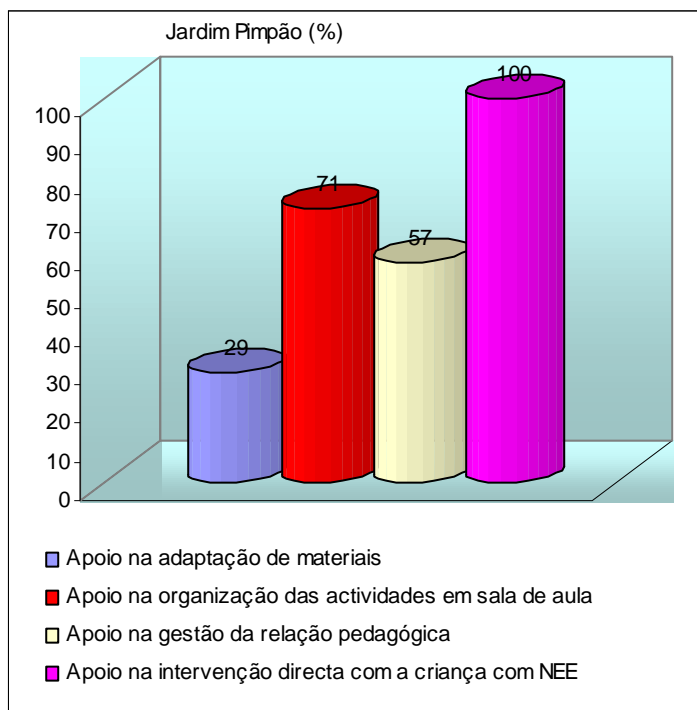


Gráfico - 11

1.6. Necessidades de formação de professores identificadas

A análise dos dados constantes no gráfico 12, identifica um conjunto de necessidades consideradas por estes docentes imprescindíveis a um desempenho de maior qualidade e no sentido de uma escola inclusiva. Foram identificadas neste parâmetro várias opções em simultâneo.

Assim, 93% (28 dos sujeitos da amostra), reconhecem necessidades na identificação de metodologias específicas de intervenção com crianças com NEE; 53% (16 dos professores) refere a necessidade de apoio para a construção de materiais específicos; 43% (13 professores) a necessidade de aceder a informação teórica sobre as características da deficiência e problemática do aluno com NEE inserido na escola regular. Apenas 40% (12 professores) refere a necessidade de formação em adaptações curriculares e finalmente 37% (11 professores) em diferenciação pedagógica.

Verifica-se em 8 professores a selecção em simultâneo pelas opções “Informação teórica sobre a problemática da deficiência”, “Construção de materiais específicos”, “Identificação de metodologias específicas de intervenção”. Apenas seis professores seleccionaram somente as opções “Identificação de metodologias específicas e “Diferenciação pedagógica”.

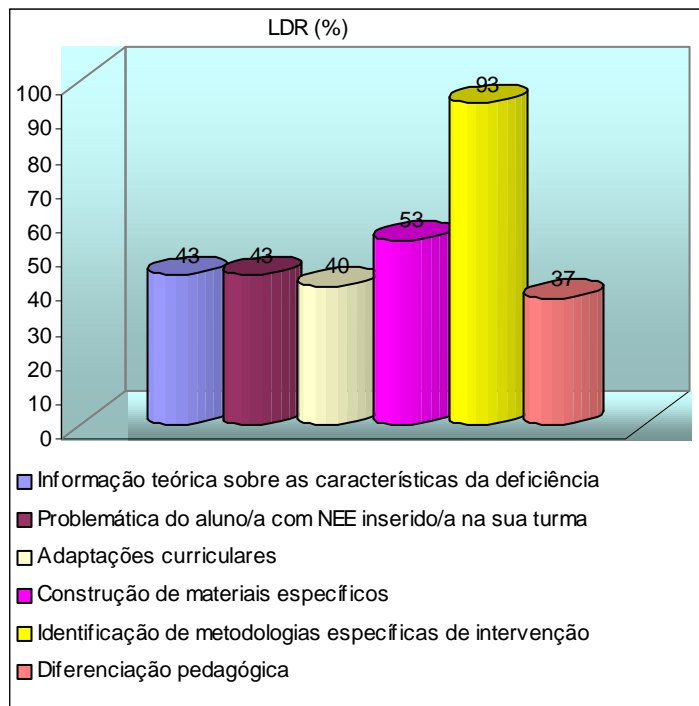


Gráfico – 12

No que respeita ao grupo de monitores (gráfico 13), 100% identificam a necessidade de receber informação teórica sobre as características da deficiência e construção de materiais específicos. 86% referem a necessidade de abordagem teórica à problemática do aluno com NEE inserido na sua turma e em diferenciação pedagógica. Por fim, e ainda muito significativa, a preocupação com a necessidade de formação em adaptações curriculares e identificação de metodologias específicas de intervenção que apenas foram seleccionadas por cinco docentes. Chamo a atenção para o facto de todas estas dimensões terem sido seleccionadas em simultâneo.

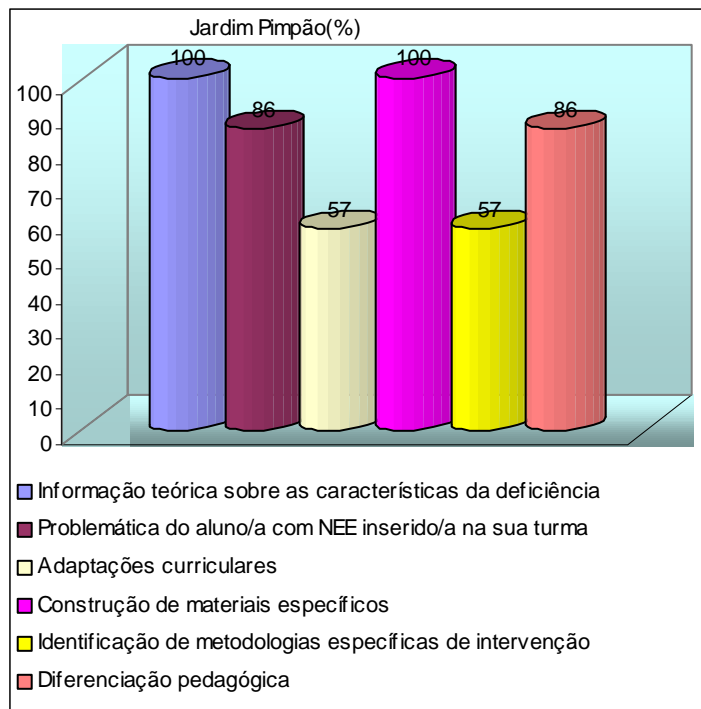


Gráfico – 13

Em síntese, muito embora escalonada em níveis de prioridade diferente, as monitoras e os professores revelam a necessidade urgente da promoção de acções de formação teórica sobre a problemática do trabalho com alunos com NEE incluídos nas suas salas de aula; na identificação de metodologias específicas de intervenção com crianças com NEE; em adaptações curriculares; no apoio à construção de materiais adequados à especificidade dos alunos e em modos de diferenciar o trabalho na sala de aula. Acrescentam que, só através de uma maior sensibilização e preparação dos docentes para esta problemática, a escola inclusiva será uma realidade para todas as crianças.

Os dados recolhidos através de entrevista revelam necessidades análogas.

(...)“A maior dificuldade é devido a falta de formação em matéria de necessidades especiais... seguido de outros factores que já me referi antes... como... Salas superlotadas... Grau de deficiência das crianças (...) Material didáctico inexistente. ... Materiais específicos in-existent... Braille, etc. **P3**

1.7. Condições necessárias para o atendimento educativo a alunos com NEE

De acordo com a opinião dos 30 sujeitos inquiridos, do Liceu, expressa nos dados do gráfico 14, 93% (28 professores) enfatizam a necessidade de redução de número de alunos na sala de aula, uma vez que neste momento esta é de um *ratio* de 36 alunos por turma o que, na opinião dos professores dificulta, em muito, o processo de ensino aprendizagem de alunos com NEE.

No que respeita ao grupo de monitoras participantes neste estudo, 86% (6) identificam igualmente a redução do número de alunos por turma/ e 71% (5) assinala a necessidade de salas mais amplas para o trabalho com as crianças. Todavia, as preocupações principais destas profissionais, com 100% de respostas, são a inexistência de rampas para cadeira de rodas e a necessidade da presença de técnicos especializados (terapeutas da fala, fisioterapeutas, psicólogos, etc.). Estas mesmas preocupações são partilhadas com os professores respectivamente, com 80% (24 dos sujeitos) e 73% (22 dos sujeitos). Os professores consideram ainda a importância da presença de professor de apoio registada em 67% (20 professores) dos casos. Finalmente, 14 destes profissionais identificam a necessidade de apoio para a construção de materiais didácticos adequados. Regista-se o facto de estes profissionais atribuírem, aparentemente, uma menor importância à dimensão das salas de aula, bem como às condições de luminosidade. Verifica-se que grande parte destas opções, foram seleccionadas em simultâneo. (Gráficos 14 e 15)

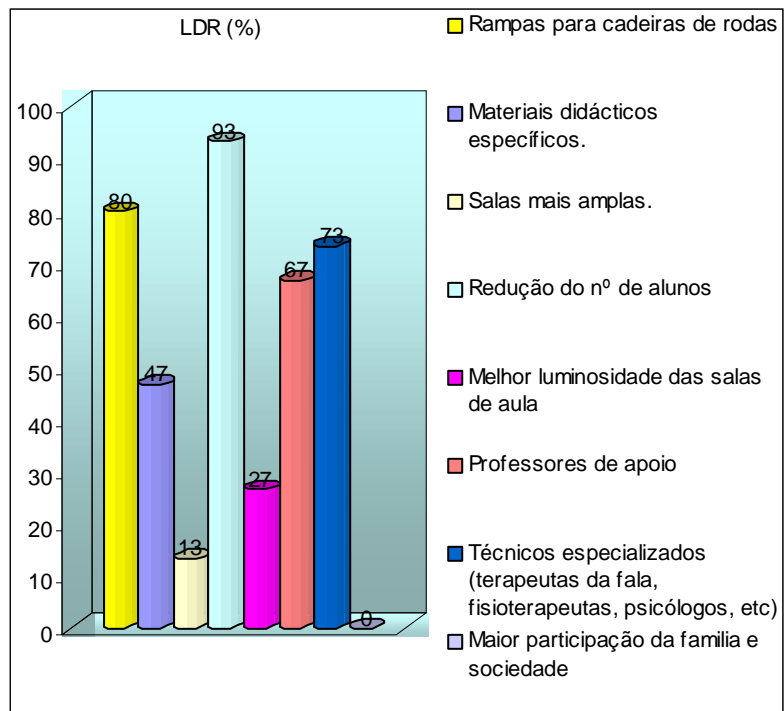


Gráfico – 14

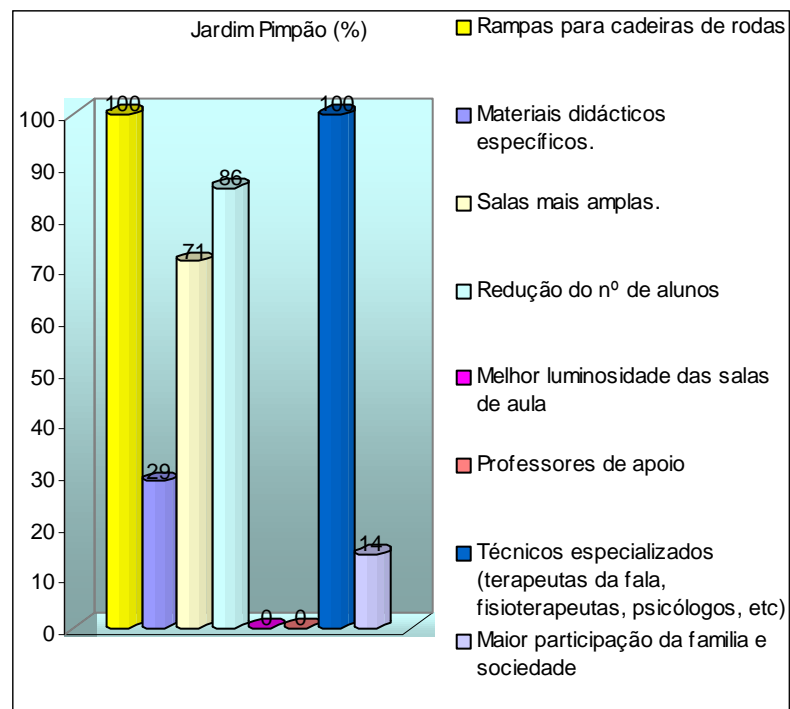


Gráfico - 15

Os dados emergentes da análise das entrevistas, sugerem-nos a necessidade de condições análogas ao desenvolvimento de um trabalho de maior qualidade com alunos com NEE.

“A maior dificuldade é (...) Salas superlotadas... Grau de deficiência das crianças (...) Material didático inexistente. ... Materiais específicos inexistentes... Braille, etc. **P1**

(...) acho que... outra coisa importante é a falta de apoio pedagógico.”**P3**

Considero como dado curioso, e igualmente expresso no gráfico 14 e 15, assim como nos dados decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas, a ausência de respostas por parte dos professores do Liceu quanto ao envolvimento das famílias e da sociedade em geral para dar respostas aos alunos com NEE, sendo que também no Jardim de Infância este item, foi contemplado com apenas uma resposta.

A inclusão e a escola para todos, deve contar igualmente com a contribuição de toda a sociedade e o envolvimento das famílias. Neste âmbito há ainda um longo caminho a percorrer.

Conclusões/Recomendações

Este estudo teve como principal objectivo procurar aceder a um conhecimento mais actualizado das concepções e práticas dos professores face à inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais em escolas de ensino regular em duas instituições na cidade da Praia em Cabo Verde.

Mais especificamente, foi meu objectivo:

. Caracterizar a aceitação dos professores/monitores face à educação inclusiva

. Caracterizar os aspectos considerados pelos professores/monitores como essenciais para a inclusão de crianças com NEE

. Caracterizar as dificuldades que os professores/monitores encontram no trabalho com alunos com NEE

. Caracterizar os aspectos facilitadores da inclusão e da preparação dos professores face ao trabalho com alunos com NEE.

Terminadas as análises e sínteses dos dados recolhidos através das entrevistas e inquéritos aplicados neste estudo, é altura de proceder à apresentação de uma reflexão global sobre os resultados encontrados.

Todavia para uma maior precisão tentarei fazer essa síntese e reflexão final, sustentada nas dimensões expressas nos objectivos da pesquisa.

. Aceitação dos professores/monitores face à educação inclusiva

A este respeito é possível referir que, em termos gerais, os sujeitos participantes neste estudo, consideram que a inclusão de crianças/jovens com NEE no sistema regular de ensino, é muito importante para a sua integração social o que se

reflectirá na sua formação cívica, moral e psicológica. Consideram igualmente que, deste modo, a criança se sentirá valorizada como ser humano, que se fizeram valer os seus direitos como tal e, conseqüentemente um aumento da sua auto-estima. Os mesmos sujeitos enfatizam que a inclusão escolar é, portanto, um caminho a ser procurado por todos, com compromisso, responsabilidade e sobretudo com crença de que essa construção é possível e que, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que as crianças possam ter, devem aprender juntas, no sistema de ensino regular.

Todavia, quando questionados sobre a inclusão de alunos com NEE na sua sala de aula, os professores do Liceu Domingos Ramos afirmam, na sua maioria, não aceitar bem a inclusão de crianças com NEE nas suas turmas, pois a maioria dos professores não têm qualquer tipo de preparação especial para o efeito e, estas crianças, requererem cuidados especiais para fazerem uma escolarização com maior possibilidade de sucesso. Do mesmo modo, as escolas não dispõem de condições físicas e de recursos humanos e materiais imprescindíveis a um trabalho de qualidade e promotor do sucesso de todos os alunos.

Já para as monitoras do Jardim Pimpão as respostas vão no sentido oposto, uma vez que a maioria, evidenciam aceitar estas crianças nas suas turmas. Talvez a divergência de opinião se deva ao facto de, no liceu, os professores se encontrarem mais pressionados com o currículo escolar e o sucesso dos alunos.

. Aspectos considerados pelos professores/monitores como essenciais para a inclusão educativa de crianças com NEE

Os dados permitem dizer que na opinião destes professores/monitores, para que haja inclusão, há que se investir na preparação dos docentes e na melhoria das condições físicas, materiais e humanas dos estabelecimentos de ensino.

Os professores do Liceu enfatizam a necessidade de redução do número de alunos por turma; referem a necessidade de dotar as escolas de condições físicas, designadamente, de rampas de acesso para cadeira de rodas, de salas de aula mais

amplas; reclamam a necessidade da presença de técnicos especializados (terapeutas da fala, fisioterapeutas, psicólogos; de professor de apoio e outros técnicos menos qualificados para trabalhar na sala); e ainda de apoio para a aquisição e construção de materiais didácticos adequados às especificidades dos problemas apresentados pelos alunos.

Os professores identificam igualmente a necessidade de formação contínua periódica em NEE, sugerem uma maior divulgação da problemática da educação inclusiva através da promoção de acções de sensibilização sobre a temática e, ainda, a realização de encontros de reflexão sobre Educação Inclusiva com todos os educadores.

. Dificuldades identificadas pelos professores/monitores no desenvolvimento do trabalho com alunos com NEE

De acordo com a análise dos dados constantes das entrevistas, as maiores dificuldades citadas pelos professores situam-se na ausência de formação contínua em NEE, numa formação inicial de professores deficiente, uma vez que, para além de outros constrangimentos, a problemática da educação especial não constava nos programas de formação.

Identificam-se ainda, como constrangimentos, o elevado número de alunos por sala, a inexistência de material didáctico específico, a ausência de apoio pedagógico, a subsistência de projectos pedagógicos ultrapassados e estruturas globais de apoio insuficientes.

A análise dos dados do questionário evidencia que a maioria dos professores identifica como constrangimento a ausência de apoio na adaptação de materiais, na gestão da relação pedagógica, na organização e gestão das actividades em sala de aula e na intervenção directa com a criança com NEE.

Para as monitoras do Jardim Pimpão, o grupo inquirido identifica como prioridade a necessidade de um apoio na intervenção directa com crianças com NEE, seguido de necessidade de apoio na organização e gestão das actividades na sala de aula.

. Aspectos facilitadores da inclusão e da preparação dos professores/monitores face a alunos com NEE.

Na perspectiva dos professores, constituem-se como aspectos facilitadores da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, a capacitação dos professores, através de iniciativas de formação contínua, sistemática na área das NEE, a promoção de encontros de reflexão sobre Educação Inclusiva com todos os professores e a realização de acções de sensibilização sobre NEE. Para além de considerarem como aspectos facilitador da inclusão a preparação dos professores nas temáticas descritas no ponto anterior, os professores destacam ainda a necessidade de formação em identificação de metodologias específicas de intervenção. No que respeita ao grupo de monitores, todos identificam a necessidade de receber informação teórica sobre as características da deficiência e abordagem ao tema inclusão de alunos com NEE.

Como limitações ao desenvolvimento deste trabalho destaco, em primeiro lugar, a dificuldade que tive no início da investigação quando perdi os sujeitos da amostra, dado a escola onde se encontravam colocados ter fechado.

Esse constrangimento introduziu um grande atraso neste estudo. Porém resolvi o problema mudando um pouco o objecto de estudo e encontrando outros participantes.

A reserva e o pouco desenvolvimento nas respostas dadas pelos sujeitos participantes neste estudo, particularmente na entrevista e respostas abertas do questionário, também se revelaram um obstáculo. Os professores/educadores parecem recluir-se ao falar do seu trabalho. Têm dificuldades em expor-se, por questões pessoais, profissionais e institucionais.

Não fora a dificuldade inicial, e o constrangimento de um prazo para terminar este trabalho, teria tido oportunidade de aprofundar este estudo com os sujeitos que nele participaram, através de outros procedimentos e técnicas de investigação.

Todavia, e partindo do pressuposto que este trabalhos de investigação devem ter implicações no contexto em que se desenvolvem, considero que, muito embora as dificuldades referidas, os dados recolhidos permitem caracterizar e identificar os principais constrangimentos colocados aos professores e à educação inclusiva e sugerir o ensaio de algumas respostas.

Assim, no domínio da formação de professores o estudo aponta no sentido de se incluir nos currículos da formação inicial, unidades curriculares relacionadas com a problemática das NEE, da inclusão e da diferenciação pedagógica. No domínio da formação contínua, a possibilidade de desenvolvimento de acções que capacitem os professores para o trabalho com crianças com NEE e os ajudem a perspectivar práticas que contenham outras formas de organizar e gerir o trabalho na sala de aula, diferenciando os percursos individuais dos alunos, no sentido do sucesso educativo dos mesmos e de uma escola socialmente mais justa e mais inclusiva.

A análise dos dados do estudo sugere igualmente, a necessidade de se proceder a uma sensibilização da comunidade em geral face à vantagem da inclusão de crianças com NEE no sistema regular de ensino, tentando, deste modo apelar a mudanças de atitude e comportamento, estigmatizadores e limitadoras dos processos de desenvolvimento destas crianças.

Por último, mas não menos importante a sugestão aos órgãos da tutela (ministério da Educação) no sentido da redução do número de alunos por turma quando estas, têm incluídas crianças com NEE; da criação e colocação de equipas multidisciplinares nas escolas ou em agrupamentos de escolas para apoio aos professores e aos alunos com NEE (professores de apoio, psicólogos, terapeutas, fisioterapeutas, especialistas em problemas de visão, audição, etc.); da criação de

centros de recursos que possibilitem a adaptação e construção de materiais de apoio aos alunos com NEE.

Do mesmo modo, uma chamada de atenção para a adaptação dos edifícios escolares, através da eliminação das barreiras físicas que por vezes criam igualmente dificuldades principalmente aos alunos com problemas motores e visuais.

Como limitações desta pesquisa, destaco, a reduzida dimensão da amostra, particularmente das monitoras; a não apresentação de modo mais objectivo, dos dados obtidos através de questionário, de forma a permitir visualizar claramente as opções seleccionadas pelos vários sujeitos, uma vez que, cada um deles, seleccionou mais do que uma opção em cada questão colocada; e o reduzido número de entrevistas realizadas.

Para finalizar, cumpre-me referir que, muito embora a pertinência desta investigação e os dados que a mesma permite identificar no contexto da problemática em estudo, considero necessário, aprofundar e alargar este tipo de pesquisa, quer no tempo, quer na dimensão e especificidade da sua amostra.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997). *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto da Inovação Educacional .
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto da Inovação Educacional / Edições UNESCO.
- Amaral, I. (2006). *Participação e Actividade para alunos com Multideficiência e Deficiência Visual. Uma abordagem educativa centrada em actividades para alunos com Multideficiência e Deficiência Visual*. Edition Bentheim. Germany
- Amaral, I., Saramago, A., Gonçalves, A., Nunes, C., & Duarte, F. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Portugal.
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Bardin, L. (“n.d.”). *Análise de Conteúdo*. Edição Revisada e Actualizada. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia*. Conferencia Desenvolvimento profissional de professores para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio . 27 e 28 de Setembro de 2007.
- Day, C. (2001). *Formação contínua dos professores – Limites e possibilidades*. In Desenvolvimento Profissional dos Professores. Porto: Porto Editora. pp. 203-218.

- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, pp. 119-161.
- Estrela, M. (2002). *Modelos de Formação de Professores e Seus Pressupostos Conceptuais*. Revista Educação. , n.º 1, Vol. XI, pp. 17-28.. Departamento de Educação da F.C.U.L.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. (4ª ed.). Oeiras. Lisboa: Celta Editora.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Dezin, N. e Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 105-117.
- Guerra, I. (2006). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Construção de Projectos de Intervenção. Capítulo 7, pp. 125-174. Principia, Publicações Universitária e Científicas. Cascais.
- Guerra, I. (2006). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais. A Avaliação de Um Projecto de Intervenção* . Capítulo 8, pp. 175-207. Principia, Publicações Universitária e Científicas. Cascais.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia. Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. e Miles, M. (1991). Analyse des Données Qualitatives. Recueil De Nouvelles Méthodes. Bruxelles: De Boeck – Wesmael, S. A.
- Lüdke, M. e André, M. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EP.

- Madureira, I e Leite, T (1999). *Diferenciação pedagógica: preocupação e dificuldades dos professores*. IX Colóquio da AFIRSE, AIPELF. pp. 303-311.
- Madureira, I e Leite, T . (2007). *Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integrada*. In. Revista Diversidade, Ano 5, n.º 17, pp. 12-16.
- Martins, L. A. R., Pires, J., Pires, G., Melo, F. (orgs.) (2008). *Inclusão: Compartilhando Saberes. Coleção Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: 3ª edição, Editora Vozes.
- Mendonça, A., Miguel, C., Neves, G., Micaelo, M. & Reino, V. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão – Orientações curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial (2005). *Educar na Diversidade: Material de Formação Docente* , organização: Cynthia Duk. Brasília.
- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial (2007). *Ensaios Pedagógicos. Educação Inclusiva : direito à diversidade*. Brasília.
- Ministério do Trabalho, Família e Solidariedade – Gabinete do Ministro (2007). *Família Cabo-verdiana*. Imprensa Nacional. Monte-Agarro – Plateau.
- Necessidades Educativas Especiais. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO. Edição do Instituto de Inovação Educacional.
- Parker, H. (2003). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade . adaptação para língua portuguesa*: Soares, I. Porto Editora. Portugal.

- Pereira, C. (2006). *Quando os Alunos se Transformam em Professores. A entrada na profissão: percursos de três professoras principiantes*. Tese de Doutoramento não-publicada, em Ciências da Educação Especialidade – Formação de Professores. Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. Editora ARTMED. Porto Alegre. (Obra original publicada em 1997)
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Editora ARTMED. Porto Alegre. (Obra original publicada em 1999)
- Programa do Governo para a Legislatura 2006 – 2011, Republica de Cabo Verde, 2006.
- Reif, S., Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Porto Editora, Porto.
- Revista Lusófona de Educação. (2008). *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. n.11, 113-132. Lisboa
- Rodrigues, D (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progresso?* Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D.(org.) (2007). *Investigação em Educação Inclusiva. Volume 2. Fórum de Estudos da Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.(pp.23-44).
- Severino, A. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico. Diretrizes Para a Leitura, Análise e Interpretação de Textos*. Cortez Editora (22ª edição), São Paulo.

- Serra, H., Nunes, G. e Santos, C. (2007). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem. Pistas para uma Intervenção Educativa. Ensino Básico (2ª edição)*. Porto: Edições ASA.
- Silva, A., Castro, A., Branco, M. (2006). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: Deficiência Física*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. Brasília.
- Snoek, M. (2007). *O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferencia Desenvolvimento profissional de professores para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio . 27 e 28 de Setembro de 2007.
- Strauss, A. e Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.
- Tomlinson, C., Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Editora ASA, Porto.
- Torres, R. e Fernandez, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

- ❑ Constituição da República de Cabo Verde, 1ª Revisão Ordinária/1999, Praia. Assembleia Nacional, Edição de 2000
- ❑ Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro. Boletim Oficial n.º52/90. Iª Série. (Lei de Bases do Sistema Educativo Caboverdiano).
- ❑ Lei n.º 113/V/99 de 18 de Outubro. Boletim Oficial n.º38/99. Iª Série. (Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo Caboverdiano).
- ❑ Lei 122/V/2000, de 12 de Junho. Boletim Oficial n.º 17/00, Iª serie. (Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência).
- ❑ Lei Orgânica do Sistema Educativo, 2001.
- ❑ Ante-Projecto de Decreto-Legislativo que altera a Lei de Bases do Sistema Educativo - Ante - Projecto de Decreto - Legislativo n.º ____/2009

- À Descoberta da Metodologia de Investigação: Recolha de Dados – A Entrevista. (acedido a 14 de Dezembro de 2009)
<http://www.pedrocabral700936.blogspot.com/2008/06/teste.html>
- Conselho Brasileiro de Oftalmologia [CBO],(n.d.). Como Funciona o Olho Humano. Consultado em 5 de Março, 2008, de
<http://www.cbo.com.br/paciente>
- Fernandes, A. (2006). Projecto SER MAIS: educação para a sexualidade online, FCUP, Mestrado em Educação Multimédia. [Online]. [Consulta em 06/04/09]. Disponível em:
http://www.nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/
- Ministério da Educação e Ensino Superior da República de Cabo Verde. Plano de Governo (2006 – 2011) Site : <http://www.minedu.gov.cv/>
- Instituto Nacional de Estatística. (2001-a). Vamos falar de Cabo Verde, da nossa gente, como vivemos, das nossas condições de conforto e higiene. (acedido a 6 de dezembro de 2008).
<http://www.ine.cv/actualise/artigos/files/vamos%20falar%20de%20cabo%20verde.pdf>.
- Instituto Nacional de Estatística. (2001-b). Vamos falar da cidade da Praia. (acedido a 6 de dezembro de 2008).
<http://www.ine.cv/actualise/artigos/files/vamos%20falar%20da%20cidade%20da%20praia.pdf>.
- Instituto Nacional de Estatística. (2001-c). População portadora de Deficiência. (acedido a 6 de dezembro de 2008).
<http://www.ine.cv/actualise/files/artigos%20deficiencia.pdf>.

- Karpiak, I. (1997). Change, Evolution, and Global Vision-Logic: A Gentle Challenge for Adult Development. *The Canadian Journal of University Continuing Education/Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, 23(1). Disponível em:
[http://www.extension.usask.ca/ciuce/articles/2123 .htm](http://www.extension.usask.ca/ciuce/articles/2123.htm)

- Ministério da Educação e Ensino Superior.(2008 a). Educação Especial. (acedido a 6 de Dezembro de 2008).
http://minideu.gov.cv/index.php?option=com_content&task=view&id=63&itemid=96

- Ponte, J. P. (1991). Ciências da Educação, mudança educacional, formação de professores e novas tecnologias: Contributos para um debate. In A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte, & M. E. B. Santos, *Ciências da educação e mudança* (pp. 69-76). Porto: SPCE.
http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm

- www.governo.cv (2009). Dados gerais – Cabo Verde: breve apresentação.
<http://www.governo.cv/>

ANEXO I

Questionário

Prezados profissionais

Este trabalho é uma parte muito importante para a elaboração do trabalho de final de curso de Mestrado em Educação Especial pelo que agradecemos desde já a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

As suas respostas vão ajudar-nos a conhecer melhor a sua opinião quanto a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ambiente escolar e identificar as necessidades de formação junto aos profissionais no sentido de dar um melhor atendimento a estas crianças que estão ou possam vir a fazer parte desta instituição.

Obs. Devemos esclarecer que ao utilizar a sigla **NEE**, estamos a referir a crianças que apresentam: deficiência motora, visual, auditiva, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, deficiência mental, síndromas diversas e ou outros tipos de necessidades.

Questionário

1- Qual a sua função na Instituição? (Assinale com uma cruz a opção pretendida)

Professora

Educadora

Monitora

Outros . Qual? _____

2- Frequentou algum curso de formação relacionado com educação?
(Assinale com uma cruz a opção pretendida)

S

N

Qual? _____

- 3- Há quanto tempo trabalha com crianças? _____
- 4- Trabalha em educação (Assinale com uma cruz a opção pretendida)
Por gosto
Por necessitar de emprego
Por outras razões Quais? _____
- 5- Na sua vida pessoal (em casa, parente, vizinho) contacta com crianças ou jovens com NEE (necessidades educativas especiais) (Assinale com uma cruz a opção pretendida)
S
N
- 6- Que tipo de problemas apresentam essas crianças? (Assinale com uma cruz as opções pretendidas)
 Dificuldades de aprendizagem
 Deficiência mental
 Problemas motores
 Surdez
 Problemas visuais
 Problemas de comportamento
 Problemas de linguagem
 Multideficiência
- 7- Na sua experiência profissional contacta com crianças com NEE? (Assinale com uma cruz a opção pretendida)
S
N
Que tipo de problemas apresentam essas crianças? _____
- 8- Na sua escola que tipo de problemas apresentam os alunos com NEE? (Assinale com uma cruz as opções pretendidas)
 Dificuldades de aprendizagem
 Deficiência mental
 Problemas motores
 Surdez
 Problemas visuais
 Problemas de comportamento
 Problemas de linguagem
 Multideficiência
- 9- As crianças com NEE devem estar ... (Assinale com uma cruz as opções pretendidas)

- Nas escolas de ensino regular
- Em escolas especiais
- Em escolas do ensino regular com apoio da educação especial
- Parte do tempo em escolas especiais e parte do tempo no ensino regular
- Em casa

10- Se trabalha com crianças com NEE recebeu alguma preparação para desenvolver esse trabalho? (Assinale com uma cruz a opção pretendida)

S

N

11- No caso de ter respondido sim à pergunta anterior, assinale com uma cruz, qual o tipo de preparação que teve:

Apoio de colegas mais experientes

Formação contínua

Pesquisa pessoal (livros, Internet, etc.)

Outra. Qual? _____

12- Na sua opinião as professoras/educadoras aceitam bem nas suas turmas crianças com NEE? (Assinale com uma cruz a opção pretendida)

S

N

13- Na sua opinião a escola /jardim-de-infância dá respostas às necessidades das crianças com NEE? (Assinale com uma cruz a opção pretendida)

S

N

Porquê?

Como?

14- Assinale com uma cruz qual ou quais devem ser, na sua opinião, os apoios que as professoras/educadoras necessitam para o trabalho com crianças com NEE?

Apoio na adaptação de materiais

Apoio na organização das actividades em sala de aula

Apoio na gestão da relação pedagógica

Apoio na intervenção directa com a criança com NEE

Outras. Quais? _____

15- Na sua opinião as professoras/educadoras que trabalham com crianças com NEE necessitam de formação sobre: (Assinale com uma cruz as opções pretendidas)

Informação teórica sobre as características da deficiência

Problemática do aluno/a com NEE inserido/a na sua turma

Adaptações curriculares

- Construção de materiais específicos
- Identificação de metodologias específicas de intervenção
- Diferenciação pedagógica
- Outras. Quais? _____

16- Na sua opinião os alunos com NEE frequentam esta escola porque (Assinale com uma cruz as opções pretendidas)

- Fica mais próximo de casa
- Tem professores com preparação/experiência para trabalhar com estes alunos
- Há outros alunos com NEE na escola
- Porque a direcção da escola é sensível à problemática da deficiência
- Porque os professores apresentam capacidade de apoio aos pais
- Outras razões. Quais? _____

17- Alguns professores desta escola estão bem preparados para trabalhar com crianças com NEE

- S
- N

18- Na sua opinião quais as condições que a sua escola /jardim-de-infância necessita para dar resposta adequada aos alunos com NEE? (Assinale com uma cruz as opções pretendidas)

- Rampas para cadeiras de rodas
- Materiais didácticos específicos. Quais? _____
- Salas mais amplas. Porquê? _____
- Redução do n.º de alunos
- Melhor luminosidade das salas de aula
- Professores de apoio
- Técnicos especializados (terapeutas da fala, fisioterapeutas, psicólogos, etc.)
- Outras. Quais? _____

Obrigada!
Manuela Lima de Melo

Guião de entrevista aos professores/monitores

Objectivos gerais:

. Recolher dados que caracterizem as concepções dos professores sobre a inclusão de crianças com NEE no sistema regular de ensino

Tema	Objectivos específicos	Para uma formulação de questões
A legitimação e motivação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar o entrevistador; . Informar e clarificar os objectivos da entrevista do trabalho a desenvolver; . Solicitar colaboração profissional; . Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista.
Caracterizar a opinião dos professores/monitores sobre a inclusão educativa de crianças com NEE no sistema regular de ensino	Conhecer a opinião dos professores sobre a inclusão de crianças com NEE no sistema regular de ensino	<ul style="list-style-type: none"> . Saber a opinião dos professores face à inclusão de crianças com NEE . Saber se os professores se encontram preparados para trabalhar com crianças com NEE . Saber se aceitam bem crianças com NEE nas suas turmas. Porquê. . Aprofundar as circunstâncias em que os professores são/não são favoráveis à inclusão educativa de alunos com NEE . Identificar as vantagens e desvantagens face à inclusão

		para todos os alunos
Caracterizar as dificuldades no trabalho com alunos com NEE	Identificar as dificuldades dos professores face ao trabalho com alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Teóricas - Metodológicas - Relacionais - Físicas - Humanas - Materiais - Organizacionais
Caracterizar os aspectos facilitadores da inclusão educativa de crianças com NEE	Identificar os apoios específicos necessários para o atendimento a alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Teóricos - Metodológicos - Físicos - Humanos - Materiais - Organizacionais
Caracterizar os constrangimentos face à da inclusão educativa de crianças com NEE	Identificar os constrangimentos a um atendimento de qualidade aos alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Teóricos - Metodológicos - Físicos - Humanos - Materiais - Organizacionais

Protocolo de entrevista aos professores/monitores

Bom dia. O meu nome é Manuela Melo. Sou docente de Educação Física do Liceu Domingos Ramos. Neste momento encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Especial, na Universidade de Cabo Verde. Esta entrevista insere-se no contexto da dissertação de mestrado que estou a levar a efeito.

Os objectivos gerais desta entrevista são os de recolher dados que caracterizem o modo como os professores concebem a inclusão de crianças com NEE no sistema regular de ensino.

Agradeço a sua colaboração. Todos os dados serão tratados de modo confidencial, sendo respeitado o anonimato da sua identidade.

1. O que pensa da inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares?
Justifique.
2. Considera que os professores estão preparados para trabalhar com essas crianças? É possível, fácil organizar e gerir o trabalho na sala de aula para todos os alunos? Justifique.
3. Os professores de uma maneira geral aceitam bem alunos com NEE nas suas salas de aula. Se sim porquê? Se não porquê?
4. Quais são do seu ponto de vista as vantagens/desvantagens da inclusão de crianças com NEE? (para todos)
5. Quais as maiores dificuldades no seu trabalho com crianças com NEE?
6. Quais os apoios que considera mais necessários/benéficos para desenvolver o seu trabalho com alunos com NEE (materiais, humanos, outros).
7. Quais as condições que considera necessárias para facilitar a inclusão de crianças com NEE nas escolas? (físicos, materiais, humanos, outras).

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade para a realização desta entrevista.