



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NO ENSINO BÁSICO**

**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,  
especialidade em Educação Especial**

**Deolinda Suzete Lopes Martins**

**Praia, 2012**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NO ENSINO BÁSICO INTEGRADO**

**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,  
especialidade em Educação Especial**

**Sob orientação de: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira**

**Deolinda Suzete Lopes Martins  
Praia, 2012**

**“A trajetória escolar não pode ser comparada a um rio perigoso e ameaçador, em cujas águas os alunos se podem afundar”**

*Maria Teresa Eglér Mantoan*

## **DEDICATÓRIA**

Em especial para:

Carlos Fidel, Nuno Alexandre, Yashira Melina e Hugo Junior

- Sem quaisquer condições;

Dedico ainda este trabalho a todas as crianças da minha Terra que estejam em situação de serem integradas no sistema educativo como forma de lhes prestar uma homenagem ao direito que lhes assiste e que lhes é negado pelo imperativo da situação.

Obrigada pela compreensão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os que tornaram possível a materialização desta caminhada, por se tratar de um número elevado de pessoas que estiveram envolvidas, de uma forma ou outra, passo a citar alguns.

À Professora Doutora Conceição Pereira pela forma como orientou este trabalho, disponibilizando todas as suas forças, inteligência, calor humano, enfim com a total abertura e disponibilidade na busca de todas as formas para a concretização do nosso objectivo.

Ao Prof. Doutor Fernando Serra, pela forma como nos fez acreditar que o nosso mestrado seria uma realidade em Cabo Verde.

Aos colegas de mestrado, ao meu irmão Julinho, aos meus amigos pela amizade, solidariedade, coragem e toda manifestação de apoio prestado.

Ainda endereço os meus agradecimentos à Docente e amiga Lionilda Sá Nogueira.

Ao meu marido e companheiro Hugo, a quem devo todo o esforço e compreensão.

## **RESUMO:**

A Educação Inclusiva considera a sala de aula como o local fundamental para o ensino de todas as crianças. A inclusão é, neste sentido, uma expressão chave, assimilada pela linguagem da legislação, do discurso político, e pelas actuais tendências académicas e pedagógicas. Não obstante, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) 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.

O objectivo geral deste estudo é procurar aceder a um conhecimento mais actualizado sobre as concepções e práticas dos professores de uma instituição pública de Ensino Secundário, na cidade da Praia, face à inclusão educativa dos alunos com N.E.E. nas classes do regular.

As técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados foram, designadamente, o inquérito por questionário passado a 38 professores de uma escola pública do Ensino Regular. A natureza do objecto de estudo induziu a um desenho de investigação de natureza interpretativa de carácter descritivo - Estudo de caso.

Com base na análise dos dados recolhidos, foi possível identificar aspectos relevantes sobre o que pensam os professores relativamente ao tema em estudo, e concluir que estes profissionais manifestam-se recetivos à inclusão educativa das crianças com N.E.E. no sistema regular de ensino.

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, Inclusão, Formação de Professores.

## ABSTRACT

The inclusion education considers the classroom the best place for teaching all the children. The Inclusion is a important expression, assimilated by the language of law, the political talk and also because it has been generally accepted by academic and pedagogical movements. Pupils with special educational N.E.E.ds (N.E.E.) 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.

The aim of this study is to reach a more updated knowledge about the concepts of teachers in what concerns the educational inclusion of students with N.E.E. in the regular education. We inquiry 38 teachers of the regular in order to allow a better understanding of the subject under study. These teachers have been chosen because they have experience working with children with N.E.E..

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

Based on the analysis of the data collected it was possible to identify relevant concepts of what teachers think about the subject, and to conclude that the teachers of the sample support the inclusion of children with N.E.E. 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 N.E.E..

**Keywords:** Special Educational N.E.E.ds, Inclusion, Teacher Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

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)

IP – Instituto Pedagógico (Escola de Formação de Professores do Ensino Básico)

## ÍNDICE

<b>PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES DO ESTUDO .....</b>	<b>XI</b>
<b>1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. RESENHA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CABO VERDE .....</b>	<b>15</b>
<b>1.2. DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>18</b>
<b>1.4. A QUALIDADE E INCLUSÃO/ EFICÁCIA DAS ESCOLAS .....</b>	<b>20</b>
<b>1.5. AS DIFERENTES POSIÇÕES ASSUMIDAS SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA.....</b>	<b>20</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS ACTUAIS .....</b>	<b>22</b>
<b>3. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS.....</b>	<b>27</b>
Necessidade Educativa Especial – N.E.E.....	27
<b>4. INCLUSÃO - UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>28</b>
Políticas de Inclusão .....	29
<b>5. PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM N.E.E. ....</b>	<b>32</b>
<b>2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>36</b>
<b>1. NATUREZA E ÂMBITO DO ESTUDO.....</b>	<b>37</b>
<b>1.1. QUESTÕES E OBJECTIVOS DO ESTUDO.....</b>	<b>37</b>
<b>1.2. PARADIGMA DO ESTUDO .....</b>	<b>38</b>
<b>1.3. DESIGN DO ESTUDO .....</b>	<b>41</b>
<b>1.4. CONTEXTO DO ESTUDO .....</b>	<b>43</b>
<b>1.4.1. Caracterização da Escola.....</b>	<b>43</b>
<b>1.4.2. Recursos Humanos da Escola .....</b>	<b>44</b>
<b>1.4.3. Caracterização da Amostra.....</b>	<b>45</b>
<b>1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS .....</b>	<b>46</b>
<b>1.5.1. As Entrevistas .....</b>	<b>47</b>
<b>1.5.2. O inquérito .....</b>	<b>49</b>
<b>2. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>51</b>
<b>2.1. OPINIÃO SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM N.E.E. ....</b>	<b>54</b>
<b>2.2. OPINIÃO SOBRE AS ATITUDES/PRATICAS DOS DOCENTES FACE À INCLUSÃO .....</b>	<b>55</b>
<b>2.3. RESPONSABILIDADE NA PROMOÇÃO DE FORMAÇÃO EM N.E.E. ....</b>	<b>58</b>
<b>2.4. OPINIÃO SOBRE A ADEQUAÇÃO DOS RECURSOS DA ESCOLA PARA COM CRIANÇAS COM N.E.E. ....</b>	<b>59</b>
<b>2.5. OPINIÃO FACE À EXISTÊNCIA DE PARCERIAS COM OUTRAS INSTITUIÇÕES .....</b>	<b>60</b>
<b>3ª PARTE - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>61</b>
<b>1. CONCLUSÕES.....</b>	<b>62</b>
<b>2. RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>64</b>
<b>3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....</b>	<b>66</b>
<b>FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXO I .....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

<b>ANEXO III</b> .....	<b>82</b>
------------------------	-----------

## **PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES DO ESTUDO**

Durante décadas a Educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) foi orientada para a segregação em instituições próprias, ou nas próprias famílias distanciadas das crianças ditas normais, impossibilitando-as por esse facto de aprender com modelos “normais”.

Na actualidade a política educativa e, conseqüentemente as práticas, sugerem uma prática oposta, a inclusão educativa.

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 promoveram a Conferência Mundial sobre *Educação para Todos*. Nesta participaram ministros da Educação de 155 países e cerca de 1500 delegados de agências não governamentais, visando alargar o acesso à Educação a 200 milhões de crianças que se calculava estarem excluídas da escola em vários países.

Nesta Conferência foram tomadas medidas para garantir igualdade de acesso à Educação a todas as pessoas com deficiência como parte integrante do processo educativo.

As propostas sobre a Educação Inclusiva ampliaram-se internacionalmente a partir de 1994, com a Conferência de Salamanca.

A *Declaração de Salamanca* (1994) contou com a presença de 88 governos e 25 organizações internacionais, tendo-se chegado às seguintes conclusões:

- 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 as crianças com N.E.E. devem ter acesso à escola regular, de acordo com uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as suas necessidades.

Nesta Declaração, também ficou estipulado 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 todas as crianças, independentemente das suas diferenças ou dificuldades;

- Deveriam adoptar o princípio da Educação Inclusiva sob a forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, exceptuando quando se identificam fortes razões para agir de outra forma.

Foi igualmente pedido à comunidade internacional um reforço dos estímulos de cooperação técnica, assim como o incremento de redes de trabalho para um apoio mais eficaz à expandida e integrada provisão em Educação Especial; a sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e a 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 N.E.E..

Tornar realidade este direito ao acesso e sucesso de todos os alunos, coloca à escola e aos professores grandes problemas. Contudo, para que a inclusão educativa de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular seja uma realidade, há que contar com professores preparados que contribuam para a gradativa diminuição da exclusão escolar e a qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo que se adquirem conhecimentos e desenvolvem práticas adequadas ao trabalho com alunos com N.E.E..

A prática de inclusão de crianças com N.E.E. implica uma preparação especial por parte dos professores do ensino regular e a necessidade de profissionais especializados que possam 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 N.E.E. na escola regular.

Analisando e observando a realidade das escolas, podemos antever as dificuldades que os professores do ensino regular e os professores do ensino especial têm em gerir os problemas colocados pela inclusão dos alunos com N.E.E. no sistema regular de ensino. Assim, a inclusão educativa requer uma especial preparação das escolas e dos professores para esta nova realidade.

Como professor do ensino especial atento a esta realidade, proponho com este trabalho de investigação tentar compreender os problemas que a inclusão de crianças com N.E.E. no sistema regular de ensino coloca aos professores do ensino regular e do ensino especial. O estudo desenvolveu-se numa instituição do concelho de Loures.

Neste contexto, torna-se necessário conhecer qual o conceito de inclusão destes professores, perceber os constrangimentos que lhes são colocados no quotidiano profissional com estes

alunos e as condições que consideram facilitadoras de um trabalho de qualidade com estas crianças.

Deste modo, o presente trabalho é sustentado pelos contributos da revisão da literatura sobre a problemática da inclusão educativa dos alunos com N.E.E.; por um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas de atendimento a crianças com N.E.E. e pela recolha de opiniões sobre o que pensam os professores do ensino regular e do ensino especial sobre a inclusão de crianças com N.E.E..

A escolha deste contexto justifica-se pelo facto destes profissionais apresentarem experiência de trabalho com crianças com N.E.E. há vários anos.

Com esta investigação, confrontei as opiniões dos professores do ensino regular com a opinião do professor do ensino especial, com o objectivo de responder às seguintes questões:

- Qual a opinião dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E. no sistema regular de ensino?
- Quais os aspectos que estes professores consideram essenciais para a inclusão educativa destes alunos?
- Quais as dificuldades encontradas pelos professores no trabalho de crianças com N.E.E.?
- Quais os aspectos facilitadores no que respeita a uma melhor preparação dos professores para o trabalho com crianças com N.E.E.?

## **1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. RESENHA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Educação Especial teve a sua origem no período da Modernidade com o movimento Positivista. Este período caracteriza-se em três grandes fases que possibilitaram na década de 30/40 do séc. XX uma certa evolução, na qual se pode identificar a terceira destas fases como marcadamente educativa, uma vez que as duas fases anteriores não obedeceram um atendimento pré-definido. As instituições existentes eram criadas de forma aleatória, com um carácter assumidamente religioso e de beneficência social.

Portanto, é a partir desta terceira fase da década de 30/40, que se pode falar da existência de um instituto de observação e diagnóstico médico-pedagógico para crianças portadoras de deficiência e, foi também nesta época que se criaram as primeiras classes especiais em Portugal, anexas às escolas públicas do 1.º ciclo.

A Educação Especial conheceu evoluções nas últimas décadas do séc. XX pela ocorrência de mudanças evidentes tanto nos pressupostos e princípios que lhe são subjacentes como nos modelos que privilegiaram a ocorrência desses fenómenos. Nesse período persistiu a existência de alguns modelos que se centravam apenas no estudo das deficiências específicas das carências pessoais e do seu atendimento. Sendo assim, o atendimento dirigido às crianças deficientes - a Educação Especial - que se destinava a esses jovens constituía um conjunto de programas educativos pré-definidos a esses casos em concreto. A técnica fundamental adoptada na época põe tónica na segregação jovem/criança do sistema educativo, privilegiando sobretudo os critérios médicos e/ou psicológicos que na altura permitissem compreender melhor as características específicas, colocando a Educação da criança no sentido de promover a sua integração na escola regular.

### **1.1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CABO VERDE**

A Educação Especial em Cabo Verde emergiu-se de iniciativas concretas do Ministério da Educação. Em 1991, com a democratização do país, a abertura política contribuiu sobremaneira, embora a conjuntura internacional desse um impulso à criação do Núcleo de Educação Especial. Houve boa vontade por parte de um núcleo, composto por três

técnicos que até agora continuam nessa função. Outros factores importantes têm a ver com a existência de dados estatísticos que ajudaram sobremaneira: Ex: censo de 1990.

Outro grande impulso advém da organização da Sociedade Civil, o surgimento de várias ONG de pessoas portadoras de deficiência, tais como: ADEVIC, AADICD, ACD.

O processo em Cabo Verde, de igual modo que em Portugal, não foi tão linear como se pode imaginar e como indicam as normas. Pode dizer-se que tanto em Cabo Verde como em Portugal as iniciativas de surgimento e alguns avanços antecederam a Declaração de Salamanca, pelo que a situação tanto em Cabo Verde como em Portugal, melhor dizendo na Europa, sofreu influências das várias decisões saídas das conferências Internacionais. Ex: Jomtien, 1990, entre outros.

## **1.2. DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

O séc. XX foi muito promissor, pois houve evoluções significativas a todos os níveis com maior ênfase no sentido da busca e implementação dos modelos. Os conhecimentos na época não permitiam fazer do indivíduo como um todo, pois concentravam-se mais nas carências e, por isso, o atendimento era feito a partir dos programas, pressupondo a organização de estruturas em função de determinadas categorias atrás referenciadas.

Começa-se o período da integração dos deficientes nas escolas regulares, tendo em conta a integração como uma filosofia, ou seja, um princípio da oferta de serviços educativos.” Cit.in Bautista 1997:29.<sup>1</sup>”

Podemos considerar quatro tipos de integração: física, funcional, escolar e na comunidade. Estes quatro tipos subdividem-se ainda em oito níveis de integração, embora não nos devemos esquecer que a integração constitui um fim. Todos estes níveis de integração foram alvo de análise por parte de estudiosos na matéria. Reynolds aconselhava que se começasse sempre por analisar a hipótese das situações normais (classes regulares), sendo outros níveis de atendimento considerados apenas quando tal se mostrasse manifestamente impossível. A partir daí definiu-se que os alunos com deficiências deveriam ser educados em situações tão normais quanto as suas

---

<sup>1</sup> In Bautista 1997:29

Necessidades Educativas Especiais o permitissem, o que significa que as escolas regulares devem aceitar todas as crianças e encontrar para cada uma o modelo de integração mais adequado. Relatório Quebec cit. in Bautista.<sup>2</sup>

- **Situando no tempo a Educação**

Cabo Verde aderiu ao movimento Educação para Todos nos anos 90 e reflectiu os seus Princípios na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº103/III/90), nos Programas de Governo, no Plano Estratégico para a Educação (2003-13), que integra o Plano Nacional de Educação para Todos, elaborado em 2002, pelo Ministério da Educação. De forma mais ampla, a Constituição da República (1999) e a Lei de Bases Gerais da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas Deficientes (Lei nº 122/V/2000) exprimem as bases da política de inclusão.

O princípio de integração escolar das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) vem espelhado nos instrumentos legais e de política acima referidos e traduz-se em medidas concretas, nomeadamente adaptações nas infra-estruturas escolares para deficientes motores, introdução de disciplina sobre N.E.E. na formação dos docentes do Pré-Escolar ao Ensino Secundário e implementação de um núcleo nacional de Educação Especial para acompanhar e apoiar os docentes.

Contudo, estas medidas são consideradas, tanto pelos profissionais da Educação como pelas famílias, insuficientes para atender com qualidade às necessidades das crianças e às expectativas das famílias. As condições de aprendizagem ainda não revelam de forma plena o supracitado princípio, ainda que a taxa líquida de escolarização básica obrigatória seja 96%. A completar este quadro, destaca-se o facto de o país ser estéril em estudos sobre a problemática de inclusão.

Sintetizando tudo o que já foi referido, as três últimas décadas do séc. XX foram férteis em mudanças no campo da Educação Especial, fazendo com que seja cada vez maior a inserção das crianças e jovens em diferentes ambientes naturais e, todo o esforço realizado em prol da integração está intimamente associado ao conceito de Necessidades Educativas Especiais. Os finais dos anos 70 representam um marco

---

<sup>2</sup> In Bautista

decisivo na forma de equacionar a criança diferente e os problemas que estas revelam nas aprendizagens.

A substituição da tradicional classificação das deficiências baseadas em critérios fundamentalmente médicos começou a evidenciar-se nas aprendizagens das crianças ao longo do seu percurso escolar, não decorrendo necessariamente de défices individuais. Por essa razão, alterou-se a terminologia e a semântica, mas sobretudo uma nova perspectiva para a Educação Especial e, conseqüentemente, a Educação dita regular e o aparecimento do termo Necessidades Educativas Especiais.

As N.E.E.<sup>3</sup> no campo da Educação trouxeram uma visão mais social e menos estigmatizante dos problemas dos alunos, o que revolucionou a Educação Especial. A mudança de paradigma fez com que não só a atenção fosse dada às crianças e jovens com deficiências, mas sim todas aquelas que no seu percurso escolar apresentassem problemas na aprendizagem. Surge, então, a necessidade de uma escola para todos e de uma Educação não segregada, bem como a responsabilidade de equacionar e disponibilizar respostas educativas adequadas às diversas necessidades dos alunos.

A declaração mundial da UNESCO (1990) - Educação para todos - contribuiu sobremaneira para a implementação da Educação Especial em Cabo Verde e noutros locais.

### **1.3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Da Educação Especial à integração e Educação Inclusiva existiram vários movimentos, dos quais resultaram opiniões diversas no que diz respeito à integração das pessoas portadoras de deficiência. Assim, este conceito cresceu e consolidou-se, nos anos 70, em países de Europa, tais como Inglaterra, Itália e Portugal. A partir dessa década manifestaram-se posições tanto a favor como contra.

Tomlinson defendia que a Educação segregada priva as crianças de oportunidades de aprendizagem e que reduzem e limitam as suas possibilidades de desenvolvimento pessoal. Um outro argumento considerou que a integração nas escolas regulares pode

---

<sup>3</sup> N.E.E. – necessidade educativas especiais

levar os alunos deficientes a sofrer discriminações e experienciar fracasso académico. (Wang, 1994).<sup>4</sup>

Concluindo, quer a Educação Especial quer a Educação Inclusiva ainda revelam algumas fragilidades no que se refere à sua tarefa de assegurar a igualdade de Educação para estas crianças. Neste sentido, coloca-se em causa as Necessidades Educativas Especiais e pressupõe-se que estas estejam envolvidas num período de grandes incertezas.

Neste contexto não só os deficientes sofrem consequências em termos de falta de oportunidades, mas também os professores se sentem ameaçados, intimidados e resistentes à ideia de inclusão e às mudanças inerentes nesta direcção por não estarem familiarizados com os pressupostos sociais e igualitários. De facto, é difícil adoptarem uma nova compreensão acerca do papel social.

É ainda de referir que o modelo médico de deficiência gerou uma herança de exclusão dos serviços educacionais destinados a crianças que apresentam barreiras para a aprendizagem. Ainda no que respeita ao modelo médico este criou precedentes para a exclusão de qualquer criança que experimenta barreiras à sua participação e aprendizagem conforme os padrões de cada escola. Desse modo, os pressupostos da Educação Especial tornaram-se a base para outros problemas que afectam as escolas públicas, tais como as dificuldades da aprendizagem, os problemas de comportamento, o racismo na escola, as desigualdades entre géneros, entre outros.

Neste contexto de incerteza, se por um lado os profissionais da área olharem para ideia de inclusão a partir de uma nova perspectiva terão maiores oportunidades de identificarem boas possibilidades para continuar o seu propósito histórico de representar os interesses, não somente dos que são portadores de deficiências, mas de todos que são marginalizados educacionalmente, aqueles que segundo a Declaração de Salamanca, UNESCO (1994), apresentam Necessidades Educativas Especiais.

Assim, a Educação Inclusiva é fulcral, pois é um passo adicional ao longo desta grande caminhada, entre dissabores e lutas, na estrada longa da história.

---

<sup>4</sup> Wang, 1994

O centro de estudos em Educação Inclusiva, CSIE<sup>5</sup> definiu a inclusão como sendo “Crianças com ou sem deficiências ou dificuldades, aprendendo juntas no sistema regular de ensino, inclusive pré-escola, escolas regulares e universidades com uma rede de apoio apropriada para responder as suas necessidades.”

Tanto a Declaração de Salamanca como a definição de centro de estudos em Educação Inclusiva, revelam uma ligação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, quando se referem à Educação de crianças com dificuldades. Ter acesso à Educação e ao sucesso educacional tornou-se um valioso recurso contra a exclusão social, portanto, por mais que se deseje a Educação ainda é um meio para assegurar a desigualdade social.

#### **1.4. A QUALIDADE E INCLUSÃO/ EFICÁCIA DAS ESCOLAS**

É inquestionável a questão da qualidade se realmente queremos criar uma escola para “todos”. Tendo em conta a conferência de Salamanca (1994) e a Conferência de Jontiem (1990), que subscrevem, de forma muito assertiva, uma perspectiva de uma escola para todos e portanto inclusiva, é colocada decisivamente na agenda de preocupações das comunidades educativas a questão da qualidade. Este atributo procura promover o desenvolvimento profissional dos professores, a liderança, o projecto e os objectivos partilhados, um ambiente favorável à aprendizagem, expectativas elevadas, cooperação entre a escola e a família, o direito e responsabilidade dos alunos, entre muitos outros, sem deixar de lado a procura de excelência na escola, a procura de excelência nas pessoas, Clark, por Ainscow.<sup>6</sup>

#### **1.5. AS DIFERENTES POSIÇÕES ASSUMIDAS SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA**

A inclusão move-se sobre um terreno controverso e desigual, seja ela social ou educativa, pois o confronto entre ricos e pobres continua a existir. Assim, se incluir significa por princípio rejeitar a exclusão no contexto escolar, a construção do conhecimento deve ser partilhada para que desta forma atingir a qualidade académica e sócio-cultural sem discriminação.

---

<sup>5</sup> CSIE- centre for studies on inclusion

<sup>6</sup> Clark 1984, cit por Ainscow

Várias são as análises feitas nesta matéria. Wilson (2000) e Hegarty (2003) defendem a Escola para Todos, embora contestem a legislação e a prática das escolas, a ponto de que alguns estudiosos como Correia (2003) considerem que a Educação Inclusiva está apenas nos discursos políticos, ou seja, é ainda uma quimera inatingível como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Inúmeras práticas contribuíram para distanciar o princípio da inclusão, a divisão entre os ditos normais e os que identificavam alguma deficiência. A legitimação desta prática colocou a escola cada vez mais longe de uma concepção inclusiva. Daí emerge um conjunto de ideias, isto é, pressupostos possíveis que permitam uma evolução da integração natural para a inclusão, tais como: valores, formação de professores, recursos, currículo e, por último, a gestão da sala de aula, o que não quer dizer que essas opiniões signifiquem o caminho certo, embora ajudem na forma de promover a justiça e os direitos para todos os alunos.

- **Papel da escola na Educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais**

O papel que a escola tem desempenhado junto dos alunos com N.E.E. tem sofrido significativas melhorias, nomeadamente no decorrer do século XX. O atendimento prestado ao longo dos tempos tem registado melhorias e evoluções muito significativas, uma vez que a passagem dos modelos segregadores para modelos mais integradores isto é, inclusivos, deixaram marcos incomparáveis.

Os modelos de intervenções educativas foram pondo de lados os retrógrados modelos exclusivamente clínicos, colocando a tónica nos enfoques capacidades e competências, aspectos de cariz pedagógico que privilegia cada criança independentemente da sua condição, deixando de lado as barreiras que se colocavam anteriormente à sua aprendizagem. Estas transformações devem-se a factores culturais, sociais, económicos científicos, humanitários e a forças geradoras de mudanças que emergem dos movimentos a nível mundial, tais como conferências associadas a factores políticos que fizeram a viragem da história e que deixaram marcas na Educação, principalmente daqueles que em tempo foram consideradas “mortas” como refere Correia (1999) na Grécia Antiga, na sociedade Espartana, também em Roma as crianças que eram portadoras de limitações físicas eram mortas, abandonadas nas montanhas ou, então, atiradas aos rios, tendo essa crueldade de perseguir e executar crianças permanecido até à Idade Média.

De acordo com Bautista (1997), os finais do século XVIII e o início do século XIX, foram considerados a era da institucionalização das pessoas com deficiências e daí podemos considerar que terá surgido a Educação Especial, embora existam muitas coisas que sucederam durante este período muito longo, tais como a Classificação Diagnóstica das suas dificuldades do que na sua Educação, remetendo-lhes aos apoios apenas baseadas nos modelos médico- pedagógicos.

Dinamarca foi um dos primeiros países percursores na definição legal dos princípios básicos de orientação das crianças com deficiência, o que mais tarde viria a dar azos à segregação que com o descontentamento e a revolta dos familiares e dos mais atentos, abriu o caminho à integração/inclusão.

## **2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS ACTUAIS**

Durante vários anos tem-se falado muito sobre as escolas inclusivas, a integração das crianças portadoras de deficiência e com N.E.E., entre outras deficiências. Os discursos havidos em Cabo Verde são mais de cunho político, não se traduzindo em acções que visam atender com eficácia e eficiência a tão propalada Educação Especial. As iniciativas existentes sobre essa problemática são esforços das O.N.G. e associações comunitárias que têm sido muito mais agressivas, tendo conseguido atingir resultados concretos.

Verifica-se uma clara contradição, pois a Lei de Bases do Sistema Educativo proclama o direito à Educação para todos, independentemente das necessidades e ou deficiência deste ou daquele, não existindo e tendo sido criadas na prática, condições para a materialização desse direito.

Falar de escolas inclusivas significa fazer o enquadramento desta problemática, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), no seu ponto 7, onde refere que “O princípio das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que estes apresentem”.

Para a implementação deste princípio é fundamental identificar e perceber as actuações dos professores e das escolas no tocante aos recursos humanos qualificados, no campo patrimonial, assim como, nos aspectos técnicos e financeiros.

A questão da Educação Inclusiva em Cabo Verde e, particularmente, nas escolas básicas, configura o princípio de “Escola para Todos”, conceito não desconhecido pelos actores educativos, pelo contrário, trata-se de um termo bastante familiar, pois a maioria dos professores já participou em seminários de formação e/ou assistiu a palestras sobre esta problemática.

Embora a problemática da inclusão faça parte ou incorpore o tema do discurso político cabo-verdiano, na realidade, ela é considerada um dilema. De facto, não existe inclusão uma vez que as escolas e os docentes não estão preparados. Porém, pouco a pouco as associações organizam campanhas de sensibilização e, por arrastamento, os jardins-de-infância, as escolas básicas e secundárias, as pessoas individualmente, ou seja, a sociedade civil vão-se informando acerca desta problemática. Também a oportunidade de aprofundar a matéria sobre esta problemática apresenta-se, de imediato, como um grande desafio.

Apesar de ser escassa e avulsa a legislação existente no país sobre a Educação Especial, ela é referida nos seguintes documentos:

- **A Constituição da República** (1ª revisão Ordinária 1999, edição de 2000), no seu artigo 75.º e nas diferentes alíneas faz referência aos “Direitos dos portadores de deficiência”, chamando à responsabilidade a família, a sociedade e os poderes políticos, com destaque para a Educação.
- **A Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei 103/III/1990**, alterada em 1999, no seu artigo 4º Direitos e Deveres no âmbito da Educação, proclama no seu ponto 1, que: “Todo o cidadão tem direito e o dever da Educação”. Consagra-se o direito à Educação a todos os indivíduos, independentemente de qualquer razão: cor, raça, religião, ideologia, deficiência seja ela de qualquer tipo.
- **A Lei Orgânica do Ministério de Educação, de 2001**, atribui responsabilidades às Direcções dos ensinos Pré-escolar, Básico e Secundário quanto à integração de criança com N.E.E. no ensino regular.

➤ O Plano Estratégico para a Educação (2003) que indica como Medidas de Políticas.

- a) A Integração nos programas de formação inicial e contínua dos professores do EBI de temáticas ligadas ao ensino especial e à Educação de adultos;
- b) Adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- c) Reforço das equipas concelhias de apoio aos alunos deficientes com dificuldades de aprendizagem.
- d) Adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- e) O reforço da formação contínua dos professores em matéria de N.E.E.;

Indiscutivelmente, um dos desafios que se coloca, actualmente, à comunidade educativa consiste na capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem sócio-económico, cultural ou familiar, digam elas respeito a características da personalidade, aos interesses, às capacidades ou a uma eventual existência de défices de qualquer tipo, consigam ter sucesso na sua aprendizagem.

Se a nível mundial o processo de inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais e portadores de deficiências materializou-se por volta dos anos 70 em Cabo Verde, é sobretudo a partir dos anos 96/97 que se deu início, surgindo as primeiras iniciativas, efectivamente, ao processo de inclusão das crianças portadoras de deficiência no ensino público. Isto é, isso deve-se à conferência mundial de Salamanca em 1994 sobre as Necessidades Educativas Especiais que trata, essencialmente, questões como o Acesso e Qualidade.

Assim sendo, criou-se a nível do Ministério da Educação, uma Unidade de Educação Especial, que integra técnicos especializados em algumas áreas da Educação Especial. Desde a sua criação, a referida unidade procurou desenvolver actividades de acompanhamento de algumas das crianças com deficiências várias, prestando apoio aos pais, promovendo acções de formação para os professores, bem como acções de

sensibilização para toda a sociedade civil. Os dados recolhidos pela equipa que trabalha nesta Unidade relativamente à escolarização das crianças com N.E.E., apontam para a seguinte categorização de deficiências encontradas: visual, auditiva, motora, mental, entre outras<sup>7</sup>.

Para a materialização do referido estudo prevê-se criar uma estrutura dividida em capítulos, cujos objectivos têm em conta os seguintes aspectos: enquadramento do tema escolhido, situação e caracterização das escolas seleccionadas, bem como os professores e gestores. Seguidamente, apesento o capítulo de análises dos inquéritos e entrevistas e os respectivos tratamentos dos resultados. Continuando para a reflexão sobre os resultados e as recomendações que, de acordo, com a pergunta de partida, se confirma ou infirma.

Dada a importância deste tema e visando uma melhoria significativa da qualidade do trabalho para a funcionalidade da Educação Especial, que se deva implementar, pouco a pouco, metodologias para as crianças com N.E.E. que já se encontram no sistema e se criem condições para aquelas crianças com multideficiência que exige mais equipamentos e materiais ludo-pedagógico para a materialização do seu processo de ensino e aprendizagem.

O princípio da inclusão no contexto da Educação de crianças com N.E.E. nas nossas escolas constitui uma incógnita, uma vez que existem legislações que regulam a sua implementação sem se ter levado a cabo qualquer acção e medida para a sua efectivação. Muito se tem falado sobre as escolas inclusivas mas pouco se tem feito, continuando as escolas e os professores sem capacidade de resposta às crianças com N.E.E., sendo um grande dilema para os nossos professores e as nossas escolas.

Embora existam vários estudos - “carta social” -, sobre os portadores de deficiência, inquéritos realizados no âmbito de estudos realizados pela Universidade Jean Piaget, em que os professores mostram sensibilidade pela problemática ainda se notam grandes fragilidades na implementação de escolas inclusivas, uma vez que os professores não se sentem tecnicamente preparados em princípios pedagógicos adequados. Medeiros e Falkenbach (2008).

---

<sup>7</sup> A classificação encontrada no documento da equipa faz referência a “ver, ouvir, motor, mental e outras.”

Graças a vários estudiosos desta matéria, exemplo do teste de Benet-Simon, construiu-se a escala gráfica, a partir da qual foi possível determinar alguma deficiência intelectual com a possibilidade de situar as crianças em hierarquia cifrada do défice mental e a possibilidade de descobrir, desde o início da escolaridade, algumas deficiências intelectuais que anteriormente passavam despercebidas. Mais tarde, foi possível planificar e construir um currículo adaptado às necessidades destas crianças.

A razão da escolha deste tema prende-se com a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre a questão da integração na prática, a razão que está na origem de até então não se ter implementado as escolas inclusivas. A outra razão da escolha deste tema justifica-se pela sua pertinência de saber **“Que respostas o Ensino Básico tem para a Integração das Crianças com Necessidades Educativas Especiais”** e, pela necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre o processo de integração de crianças com N.E.E., nas escolas básicas.

O trabalho que é realizado diariamente e que se relaciona com diferentes tipos de crianças com N.E.E., cujos resultados não se conhecem e que não é continuado, desencadeou o interesse pelo tema.

Sabe-se que as crianças que, por força da situação, insistem em permanecer nas salas de aulas, são quase sempre remetidas à lista dos retidos e, posteriormente à lista dos que experimentam o abandono escolar. A constatação de uma reduzida actuação por parte dos professores e da sociedade civil no domínio da defesa dos direitos das crianças com N.E.E. e da necessidade da implementação de mecanismos que conduzam a uma efectiva Educação Inclusiva sensibilizou-nos para a necessidade de investigar essa problemática, intimamente ligada aos direitos de todos à Educação.

Outra questão tem a ver com a sociedade multicultural que hoje temos, atendendo à discussão da multiculturalidade para a qual os nossos professores devem estar preparados, assim como as escolas, os currículos e os materiais, para fazer face à diferença e às necessidades que advêm das diversas situações.

### 3. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

#### **Necessidade Educativa Especial – N.E.E.**

Este termo surge pela primeira vez no *Warnock Report*, em 1978. Segundo este, o conceito de N.E.E., considera que uma criança necessita de Educação Especial se tiver alguma necessidade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial. O termo N.E.E. vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente, no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, relativamente a toda a criança e adolescente em idade escolar.

O conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo e surge quando a criança tem uma dificuldade de aprendizagem superior à maioria dos alunos da sua idade ou sofre de uma incapacidade que a impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas utilizadas pelos seus companheiros.

O conceito de medidas educativas especiais define-se também como uma ajuda educativa adicional ou diferente, no que respeita às adoptadas em geral para as crianças com N.E.E. que frequentam as escolas de ensino regular. As N.E.E. alargam-se, assim, do geral para o particular e específico, só passível de ser encontrado, em cada criança, promovendo em cada uma, o seu máximo crescimento pessoal e social.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais relaciona-se não com um tipo de alunos, mas com um conjunto de recursos humanos e materiais que são disponibilizados à escola, para que esta possa responder adequadamente, pontual ou permanentemente, aos seus alunos, num ambiente o menos restritivo possível.

Brennan (1988, citado por Correia, 1997), ao referir-se a este conceito, afirma que há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou ao currículo modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para

que o aluno possa receber uma Educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Acrescente-se que a escola terá que estar preparada para dar respostas oportunas e eficazes à problemática do aluno com N.E.E., de acordo com as suas características, respondendo às suas necessidades, ao seu ritmo e estilo de aprendizagem.

#### **4. INCLUSÃO - UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO**

Na segunda metade do século XX, assiste-se a um grande desenvolvimento, no que diz respeito ao então designado *Ensino Especial*. Nos anos 70, os direitos das crianças com deficiência tornaram-se uma preocupação fundamental para os professores de ensino especial, famílias e governantes. Contudo, é a partir dos anos 90 que se assiste ao desenvolvimento do conceito de “ensino integrado”, relativo ao atendimento de alunos com N.E.E. nas escolas de ensino regular.

Em 1994, na Conferência de Salamanca, resultaram pressupostos que assentam no princípio da *Inclusão* e da *Escola para Todos*, de onde se prevê que as crianças e jovens com N.E.E. devem ter acesso às escolas de ensino regular, e que estas devem desenvolver uma pedagogia centrada na criança e um ensino capaz de ir ao encontro das suas necessidades.

Este novo modelo de escola optou pela Educação Especial integrada, fazendo frente à Educação Especial segregada, que se realizava à parte da Educação geral regular. O novo conceito rompe com o modelo instrutivo e transmissor, onde as crianças diferentes não encontravam as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social. O modelo abre-se à diferença, onde se trabalha cada criança com as suas necessidades específicas e estas progridem de acordo com as suas necessidades e possibilidades. Esta escola deve reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de Educação para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma

cooperação com a comunidade. É assim necessário, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola.

O modelo de Escola Inclusiva incentiva a criação de uma escola que possa educar todos com qualidade e sem discriminação. Todavia, é sabido que um longo caminho importa percorrer para que este ideal, aceite por toda a comunidade científica e técnica, que se ocupa da problemática das pessoas com deficiência, seja uma realidade efectiva.

As Escolas Inclusivas valorizam a diversidade, desenvolvendo estratégias de apoio ao sujeito, para que alcancem o máximo desenvolvimento que sejam capazes (Zabalza, 1999).

Estes pressupostos determinam uma legislação que consagra o direito à Educação de todas as crianças, mesmo aquelas que são portadoras de deficiências profundas. No entanto, é grande a discrepância entre os princípios legais estabelecidos, relativamente à inclusão e as reais condições criadas. Reconhece-se, assim, que no nosso país, as medidas legislativas se têm confrontado, nesta matéria, com grandes obstáculos à sua implementação.

Não obstante, o caminho já percorrido, interessará conjugar esforços e recursos para um trabalho integrado, plurisectorial e pluridisciplinar, que envolva instituições e serviços públicos ou privados, com uma definição clara dos objectivos a atingir e das atribuições que a cada sector incumbem, para que, em vez do quadro de algum modo dispersivo, ainda vigente, surjam estruturas operativas devidamente organizadas e coordenadas que propiciem um trabalho articulado, onde pontifiquem as actuações em rede e a parceria.

Sendo assim, a Educação Inclusiva, como direito universal, requer políticas que garantam que todos os cidadãos recebem uma Educação de qualidade em equidade e excelência; que todos disponham dos recursos necessários (económicos, humanos, didácticos, técnicos e tecnológicos), garantindo-os a qualquer criança ou jovem, independentemente das suas condições pessoais, sociais, económicas, culturais, geográficas, étnicas ou de outra natureza.

### **Políticas de Inclusão**

O sistema educativo deve movimentar-se segundo políticas educativas que promovam a equidade, a coesão social e a cidadania activa.

As questões da Educação referentes às pessoas com deficiências são particularmente importantes, por dois motivos: por um lado, pelo papel que a Educação desempenha no exercício da cidadania e participação na comunidade, na inclusão social dos indivíduos; por outro, pela evidência de que os níveis de escolaridade das pessoas com deficiências são consideravelmente baixos em Portugal (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) & Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), 2005).

Sob o ponto de vista legal, decisivos passos foram dados nos últimos anos, no sentido de assegurar uma efectiva protecção dos direitos das pessoas com deficiência, designadamente no campo da Educação.

A partir dos anos 80 entrou em vigor em Portugal o princípio da *Escola Para Todos*, sendo previstas, a nível legislativo, várias adaptações ao processo de ensino e de aprendizagem, designadamente a eliminação de barreiras, ajudas técnicas e adaptações curriculares para as crianças e jovens com N.E.E., (CRPG & ISCTE, 2005).

Em 1994, a *Declaração de Salamanca* introduziu o conceito de Inclusão na Escola e na Sociedade. Foi este o desafio que se propôs a Portugal e a outros países: caminhar para uma escola e sociedade inclusivas.

De facto, a própria Constituição da República Portuguesa, no Artº 71º (1976), refere que os cidadãos, física ou mentalmente deficientes, gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição.

Esta acrescenta que o Estado se obriga a realizar uma política nacional de prevenção, de tratamento, de reabilitação e de integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais e tutores.

Por outro lado, o Artº 74º da Constituição, em matéria de Educação, prevê que todos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar. É ainda estabelecido na mesma, promover e apoiar o Ensino Especial.

Princípios consignados em várias resoluções de organismos internacionais (UNESCO, ONU, OCDE e CE) influenciaram a legislação portuguesa, como é o caso de diplomas como a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), o Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro e o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto.

A Lei de Bases do Sistema Educativo introduziu pela primeira vez o termo Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) na legislação portuguesa. Outro aspecto inovador desta lei, consiste na atribuição de responsabilidades na Educação de crianças com N.E.E. ao Ministério da Educação, já que, até essa data, tal era da competência da Segurança Social.

A constatação do baixo índice de escolaridade nas crianças com N.E.E., conduz à obrigatoriedade da frequência escolar de todas as crianças com problemas resultantes de deficiências físicas ou mentais, através do ponto 2, do Artigo 2º, do Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Maio, que refere que “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”.

A evolução dos conceitos relacionados com a Educação Especial e a análise das experiências de integração efectuadas concorrem para a necessidade de actualizar a legislação relativa à Educação dos alunos com N.E.E., tendo sido publicado o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Neste documento, destacou-se a substituição de critérios médicos por critérios pedagógicos na definição de N.E.E., a crescente responsabilização da escola regular por estes alunos, a introdução do conceito de *Escola para Todos* e a adopção de medidas especiais, a fim de assegurar a sua Educação.

A Portaria 1103/97, de 3 de Novembro, teve como objectivo garantir condições de Educação para alunos a frequentar associações e cooperativas de ensino especial, estimulando o reforço da acção daquelas instituições como recursos educativos ao dispor das escolas de ensino regular, em parceria com os apoios educativos aí existentes para os alunos com N.E.E..

Na Portaria supracitada inserem-se as alíneas b) – actividades de apoio às escolas de ensino regular, em parceria com as equipas de coordenação dos apoios educativos e – c) - actividades de intervenção precoce dirigidas a crianças com deficiências ou em situação de alto risco, em parceria com as equipas de coordenação dos apoios educativos. Do mesmo modo, a Portaria 1103/97 de 3 de Novembro, garante as condições de Educação Especial em instituições particulares para os alunos que dela necessitam e estimula a emergência naqueles estabelecimentos de projectos referenciais de qualidade, em que se potenciem estratégias e recursos adequados para que os alunos com N.E.E. tenham um bom desenvolvimento.

No âmbito da Educação Especial existem também as medidas/programas: Percursos diversificados no Ensino Básico – Currículos Alternativos e Educação Especial – Modalidade Especial de Educação Escolar. A primeira visa a organização de percursos alternativos adequados a pessoas com N.E.E., permitindo o acréscimo da formação artística, vocacional ou pré-vocacional à estrutura curricular. A segunda destina-se a pessoas com necessidades especiais advindas de deficiências físicas ou mentais e compreende actividades dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores e às comunidades, consagrando três direitos fundamentais: Educação, igualdade e participação na sociedade. Permite adaptar as condições do processo de ensino e de aprendizagem, no que respeita a equipamentos e dispositivos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adequação na organização de classes/turmas, apoio pedagógico e ensino especial entre outros objectivos.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro vem redefinir os apoios especializados a prestar na Educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às N.E.E. dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

## **5. PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM N.E.E.**

Partir do pressuposto que o professor sabe, à partida, e consegue, desde logo, responder às múltiplas questões que a escola levanta, em particular, quando estamos em presença de alunos com N.E.E., nos diversos contextos, é errado. Trabalhar com crianças com N.E.E., exige do professor capacidades específicas e estudos frequentes, já que diante dos possíveis comprometimentos do aluno, o professor necessita de reflectir e de avaliar as suas acções, de questionar as suas ideias, práticas, os seus princípios e até a

sua competência profissional. Torna-se, portanto, necessário que os professores repensem a sua prática pedagógica, assumindo o compromisso de reflectir sobre os diferentes comportamentos em sala de aula, promovendo uma Educação mais eficaz e mais igualitária para todos os alunos.

A formação inicial, não é o único promotor daquelas capacidades específicas, embora se apresente como algo que potencia o nível de competência dos profissionais, envolvidos no processo de desenvolvimento biopsicossocial destes alunos. O conhecimento adquirido na formação inicial, por si só, não torna o professor capacitado para uma Educação Inclusiva bem sucedida. Mesmo reconhecendo a sua relevância, é necessário estabelecer relações com a prática e mantê-las em constante interacção. Assim, com base nestes pressupostos, facilmente se aceita que o docente necessita de uma formação contínua que lhe disponibilize um conhecimento mais aprofundado de como actuar com alunos com N.E.E..

A formação contínua dos professores tem sido, muitas vezes, entendida como um conjunto de cursos, nos quais os professores participam de forma mais ou menos activa, esperando-se que daí decorram mudanças ao nível das suas competências e práticas com os alunos (Brito *et. al*, 2004).

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

Segundo 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.

Hoje em dia, a profissão docente exige um novo perfil, baseado na reflexão, no trabalho de parceria, na partilha de experiências e no desenvolvimento de competências e práticas significativas. Perrenoud (2000) considera a profissionalização do professor é uma condição para a transformação escolar, identificando três aspectos fundamentais: a responsabilidade, o investimento e a criatividade.

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

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

O investimento concretiza-se na dedicação ao trabalho, na procura de alternativas pedagógicas que permitam, não somente o desenvolvimento dos alunos regulares, mas igualmente a sua interacção e inclusão com os alunos com N.E.E., de modo a que ambos beneficiem e se enriqueçam com a experiência.

Snoek (2007) defende que o desenvolvimento profissional dos professores é caracterizado por comunidades participativas, 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.

Canário (2007) refere que a profissão de professor deve ser encarada como a de um “analista simbólico”, de um prático – reflexivo, investigador e não de um mero executante. A formação de professores deve considerar o professor como um investigador e atribuir-lhe o papel central da prática profissional.

A este propósito, Perrenoud (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 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 ser continuada, diferenciada e vista como uma acção que vise ampliar as suas competências, a fim de desenvolver as potencialidades do profissional em todas as dimensões.

Do mesmo modo, Ainscow (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.

Zeichner (1993) considera que o professor deve ser dotado de uma postura investigativa e crítica da investigação feita pelos outros.

Bushberger (2002) acrescenta a necessidade de se introduzir uma dimensão investigativa na formação inicial dos professores, considerando que esta é imprescindível.

Em suma, os pressupostos descritos, ajudam-nos a compreender os desafios ou obstáculos que enfrentamos ao tornar a Educação, um direito de todas as crianças. Têm de se criar diferentes formas de organização da classe, dos tempos e espaços didáticos, dos objectos, recursos e estratégias pedagógicas. Tem de se acreditar que a escola pode inovar-se e, assim, enfrentar o desafio de não perpetuar desigualdades e injustiças sociais.

## **2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

## **1. NATUREZA E ÂMBITO DO ESTUDO**

Um método é entendido como um conjunto específico de procedimentos, técnicas, ferramentas e documentação, a ser usado na resolução particular de um problema. A metodologia define-se, assim, como o estudo dos métodos ou como a arte de dirigir o espírito de investigação. De acordo com estas definições, a metodologia pode ser encarada em termos abstractos como o estudo dos métodos e, em termos práticos, como a lógica aplicada a uma determinada situação, ou seja, como um conjunto ordenado de ideias, (Yolles, 1999).

Neste estudo, a decisão sobre a metodologia a adoptar decorreu de três factores, nomeadamente: natureza do estudo, tipo de dados a recolher e do tempo disponível.

Esta pesquisa centra-se nos professores e tem como objecto de estudo compreender as concepções dos professores face à inclusão dos alunos com N.E.E. nas classes do ensino regular.

### **1.1. QUESTÕES E OBJECTIVOS DO ESTUDO**

Para a formulação das questões de partida foram fundamentais os seguintes procedimentos:

- A minha experiência e conhecimentos acerca da problemática colocada pelos alunos com N.E.E. às escolas e aos professores;
- A revisão da literatura sobre a problemática da inclusão educativa das crianças com N.E.E., no sentido do estabelecimento de um quadro conceptual de referência;
- A análise dos dados recolhidos através de entrevistas semi-directivas a professores com experiência no trabalho com alunos com N.E.E.

Deste modo, foram formuladas as seguintes questões:

- Qual a opinião dos professores sobre a Educação Inclusiva?

- Quais os aspectos considerados essenciais pelos professores para a inclusão educativa dos alunos com N.E.E.?
- Quais as dificuldades que os professores encontram no trabalho com alunos com N.E.E.?
- Quais os aspectos considerados relevantes para uma melhor preparação dos professores para o trabalho com alunos com N.E.E.?

Face a estas questões, foram definidos os seguintes objectivos específicos:

- Caracterizar as concepções dos professores face à inclusão educativa dos alunos com N.E.E.;
- Caracterizar os aspectos considerados relevantes para uma melhor preparação dos professores no trabalho com alunos com N.E.E.;
- Conhecer a opinião dos professores sobre a importância do trabalho do professor do ensino especial;
- Conhecer a opinião dos professores sobre os recursos disponibilizados para a inclusão dos alunos com N.E.E. nas escolas do ensino regular.

## **1.2. PARADIGMA DO ESTUDO**

Tendo em conta os objectivos propostos, este trabalho de investigação insere-se numa abordagem interpretativa, uma vez que se procura conhecer e valorizar a perspectiva dos sujeitos sobre as questões previamente definidas (Bogdan & Biklen, 1994). Este é um estudo de natureza qualitativa, no qual a preocupação central é a compreensão aprofundada de uma determinada problemática.

Segundo Bagdan e 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 (p.84).

A investigação traz, inevitavelmente, uma grande 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.” (Ludke & André, 1986).

A vantagem da utilização de uma metodologia qualitativa em estudos em que se pretende compreender e descrever situações de ensino, nas quais têm especial relevância os pensamentos dos professores, tem sido largamente divulgada por vários investigadores (Clark, 1986, p.94).

Segundo Eisner (1991), no contexto da Educação, a investigação qualitativa significa, que é através do nosso sistema sensorial que todas as qualidades são experienciadas e são tanto mais securizantes quanto elas estiverem presentes, quer no ambiente, quer de uma imaginação activa. A capacidade de experienciar qualidades é uma forma de realização humana, que depende de um acto de pensamento e a experiência qualitativa depende das formas qualitativas de investigação. Ver, ouvir e sentir são aprendizagens, que usadas de forma subtil ajudam na diferenciação dos dados perceptíveis.

Entendemos, tal como Flores (1994), por estudo qualitativo, um estudo em que a finalidade da investigação é compreender e interpretar a realidade tal como é entendida pelos sujeitos participantes e em que os “dados” estudados são relativos às interacções entre sujeito e investigador.

Berger (2000) discute a diferença entre investigação qualitativa e quantitativa. Para este autor, qualidade tem a ver com a resposta à pergunta "de que tipo?", enquanto quantidade tem a ver com a resposta à pergunta “quantos?”.

Muitas vezes, os investigadores quantitativos são acusados de ser demasiado restritos, porque só se interessam pelo que podem contar e medir, esquecendo, muitas vezes, o que realmente importa.

É objectivo dos investigadores qualitativos, compreender melhor o comportamento e experiências humanas, tentar entender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados, através de uma observação empírica. (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Botelho (2002), na investigação de opinião (investigação qualitativa) o investigador centra-se em casos únicos ou em várias pessoas, em situações ou organizações. Segundo a mesma autora, a investigação qualitativa descreve casos únicos ou procura desenvolver afirmações gerais baseadas nas questões comuns aos vários casos e visa descrever as características específicas dos fenómenos sociais e

educacionais, podendo desenvolver esforços, no sentido da generalização e da teorização.

Segundo Bogdan et al. (1994), os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.

É na reflexão e na crítica sistemática à perspectiva positivista, em relação à prática científica, onde o papel do investigador tem uma postura neutra e passiva, na observação e registo dos fenómenos (Ferreira de Almeida & Madureira Pinto, 1990, p.62). É, especialmente, adequado a investigadores individuais porque lhes dá oportunidade de focar um aspecto do problema num curto espaço de tempo (Bell, J., 1999).

Estas críticas fundamentam-se, principalmente, na natureza do trabalho científico, no domínio das Ciências Sociais, onde o investigador tem um papel privilegiado, na forma como delimita o seu campo de “intervenção”, como sustenta o seu trabalho, como delimita o seu objecto de estudo, sustentando-o no conceptual teórico, ou seja, no “fechamento controlado do campo analítico”, como dizem Ferreira de Almeida e Madureira Pinto (1990, p.62).

O investigador intervém, permanentemente, na realidade do seu estudo, quando estabelece *limites* do objecto em estudo, questiona, atribui sentidos e significações e até quando interpreta.

O acesso do investigador está condicionado pelas interpretações dos actores sociais que são informadores privilegiados dos processos, daí que a matéria-prima com que lida, sejam *as realidades* e não *a realidade*.

O presente estudo é um estudo qualitativo, mais precisamente um estudo de caso, o que implica privilegiarmos os processos relacionais e a interpretação do *significado* que as pessoas dão às coisas. Optámos pelo estudo de caso, visto 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.

Ao optarmos por esta metodologia de investigação, pretendemos que o produto final se baseie numa análise de conteúdo das entrevistas e que o estudo permita ao leitor pôr-se

no lugar do professor, apercebendo-se dos seus pensamentos, das suas escolhas e opiniões, possibilitando a compreensão de alguns comportamentos.

A investigação é sempre um papel social, através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre esta realidade (Vielle P.J., volume XI, nº.3, 1981, p.339).

Em suma, os factores concretos em que este estudo se baseia, o seu objectivo, a natureza das questões levantadas e o produto final que se pretende, apontam para a utilização de uma metodologia qualitativa, baseada numa análise de conteúdo das entrevistas feitas aos professores, apresentando características próximas do paradigma interpretativo e dos estudos de caso. O paradigma interpretativo subscreve uma perspectiva relativista da realidade. Dentro do paradigma interpretativo, o estudo de caso visa conhecer o *como* e os *porquês* de um fenómeno ou entidade bem definida – o caso.

### **1.3. DESIGN DO ESTUDO**

O paradigma utilizado nesta investigação é a metodologia de estudo de caso.

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

Quer os pressupostos de partida, 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 utilizado nos estudos de caso.

Optámos pelo estudo de caso, uma vez que esta metodologia permite compreender melhor a particularidade do fenómeno em estudo (Ponte, 1991). Esta relaciona-se directamente com o objecto de estudo, com o problema levantado e com as questões e objectivos da investigação.

Segundo Bogdan e 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, sendo particularmente utilizado neste tipo de investigações. Baseia-se 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.

A natureza seguida neste estudo é descritiva e qualitativa, na medida em que decorre num contexto natural.

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-directivas, análise documental (documentos, ofícios e legislação) e inquéritos.

As entrevistas semi-directivas realizadas à gestora do Pólo nº 8, tiveram como objectivo geral especificar, clarificar, bem como aprofundar alguns dados sobre a opinião dos professores acerca da inclusão dos alunos com N.E.E. nas classes do ensino regular.

O inquérito aos professores, como método de recolha de informação, serviu de recurso complementar e permitiu 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, traduziu o modo como o sujeito organiza as suas experiências, pois estas apenas assumem a sua verdadeira dimensão quando devidamente contextualizadas.

A análise dos dados desenvolveu-se através do cruzamento da informação proveniente de entrevistas semi-directivas, de inquéritos a professores da instituição em estudo e de análise documental.

De acordo com Tesch (1990) existem vários tipos de análise de dados num estudo de caso, tais como:

- Análise de natureza interpretativa: surge quando se pretende analisar com pormenor os dados recolhidos, organizando-os e classificando-os em categorias, com o intuito de explicar o fenómeno em estudo;

- Análise de natureza estrutural: aparece quando a finalidade é a análise de dados, no sentido de identificar padrões que permitam explicar o fenómeno em estudo;
- Análise de natureza reflexiva: surge quando o objectivo é interpretar ou avaliar o fenómeno objecto de análise.

Neste estudo são evidentes sinais de um paradigma interpretativo e reflexivo da investigação em Educação, não existindo preocupação de generalização de hipóteses que se confirmam estatisticamente, mas sim o cuidado em apresentar algumas descobertas particulares que representam a visão de alguém que está por dentro da investigação e em contacto com o grupo estudado.

#### **1.4. CONTEXTO DO ESTUDO**

Este estudo desenvolveu-se numa escola da cidade da Praia. Importa referir que nesta escola existem integradas crianças com N.E.E..

##### **1.4.1. Caracterização da Escola**

O Pólo educativo número VIII, designada de “Capelinha” fica situada na parte baixa do Bairro de Achadinha do Meio ao lado da Avenida Cidade Lisboa, confrontando a Norte e Oeste com a povoação de Achadinha Meio, a Sul com a estrada de acesso ao mesmo Bairro, a Este com a estrada principal e com a Avenida Cidade de Lisboa na Fazenda, distando aproximadamente a 100 metros da Igreja Nova Apostólica, ponto de referência principal para quem chega do interior de Santiago.

O nome “Capelinha” deve-se à sua configuração arquitectónica que se assemelha a edifícios religiosos – “capela” -, construídos num lote de escolas do mesmo nome. A sua construção foi desenvolvida no âmbito do projecto USAID, uma ONG do Estados Unidos da América do Norte que apoia Cabo Verde.

Inicialmente, o Pólo tinha oito salas de aula, construídas em pedras rústicas e cobertas de telhas vermelhas de fabrico nacional – MAC, uma das maiores infra-estruturas escolar do EBI na época, porque data dos anos 79/80. O Pólo é protegido por um grande muro feito de pedra, com grades de ferro na parte superior e um portão na parte sul que

dá acesso ao recinto, ou seja, o pátio tem uma vasta área que faz desta escola, uma das maiores do País.

O Pólo em referência, onde passou a funcionar a Escola do Magistério Primário da Praia nos anos 80, detém, até ao momento, um centro de estágio onde se desenvolve o Núcleo de estágio de professores em formação da escola de formação de professores da Praia.

Actualmente conta com 22 salas de aulas, um gabinete do gestor, duas salas anexas que funcionam como secretaria, várias casas de banho, uma cozinha, uma placa desportiva e um palco para as actividades culturais. A escola possui, também, um grande pátio exterior, arborizado e com um aspecto ambiental verdejante, sendo utilizado nas actividades de cariz sócio educativas.

#### 1.4.2. Recursos Humanos da Escola

Os recursos humanos da escola constituem-se em corpo docente, corpo discente, pessoal administrativo e pessoal auxiliar.

#### Pessoal docente

Docentes		Idade		Habilitações Académicas		Local de formação		Habilitações Profissionais		Tempo de serviço		Vínculo	
28/ F	10/M	20	46	22	11	34	4	38	0	21	13	16	22

- **Pessoal discente**

O Pólo comporta um total de 1364 alunos oriundos de diversos bairros da Praia, contendo alunos de diferentes classes socioeconómicas. Esta escola é bastante procurada pelos pais e encarregados de Educação devido à simpatia do trabalho prestado que os professores têm granjeado ao longo dos anos.

- **Quadro de alunos por anos de escolaridade**

Turmas	Turmas	Turmas	Turmas	Turmas	Turmas
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6ºano
5	7	9	5	4	7

Obs: Ratio 38 alunos por turma.

- **No Pólo trabalham:**

Gestora (Directora)	1
Professores	38
Administrativos	3
Cozinheiras	4
Auxiliares	2
Guarda	2
Jardineiro	1

### 1.4.3. Caracterização da Amostra

Foram inquiridos 38 (100%) professores do Ensino Básico Integrado de diferentes fases e um gestor do Pólo da escola seleccionada (Capelinha da Fazenda). Dos 38 professores inquiridos, 73,6 % (28) são do sexo feminino e 26,3 % (10) do sexo masculino.

A média de idade dos professores inquiridos apresenta-se entre os 20 e os 46 anos, sendo que 26% (10) dos professores tem idade compreendida entre 31 a 35 anos, (5) cinco professores entre 36 e os 40 anos, 13%, (10) entre 41 a 45 que corresponde a 26% e (11) professores com idade superior aos 46 anos (28%). Existe apenas (1) um professor com idade compreendida entre 20 e 25 anos de idade, o que correspondente a 3%.

Relativamente às habilitações literárias, (4) quatro professores têm o 3º ano do curso geral, (6) seis o ensino secundário incompleto, (12) doze o ensino secundário completo e (9) nove o ano zero e o 12º ano.

Quanto às habilitações profissionais, existem (22) vinte e dois professores com formação do Instituto Pedagógico, (5) cinco com formação do Magistério Primário, (3) três com 1.<sup>a</sup> fase de formação em exercício, (3) três com licenciatura, (2) dois com outras formações, (3) três sem formação. A maioria dessas formações (34) foi realizada no País.

Estes professores leccionam desde o 1.<sup>o</sup> ano ao 6.<sup>a</sup> ano de escolaridade - nove professores têm o 3.<sup>o</sup> ano, cinco o 1.<sup>o</sup> ano, sete o 2.<sup>o</sup> ano, cinco o 4.<sup>o</sup> ano, quatro o 5.<sup>o</sup> ano e sete professores o 6.<sup>o</sup> ano de escolaridade.

No que respeita ao tempo de serviço prestado à Educação, este varia entre os cinco e os vinte e quatro anos, existindo doze professores com 10 a 15 anos de docência, nove com mais de 24 anos, oito com 16 a 20 anos de carreira, cinco com 21 a 24 anos de serviço e apenas 4 contam entre 5 a 10 anos de carreira. Num total de 38 professores, 23 deste que corresponde a 57% pertencem ao quadro do Ministério da Educação e do Desporto, 15 professores, isto é 39%, ainda são eventuais (vínculo precário) embora contenham mais de cinco anos de docência.

### **1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS**

Os instrumentos de recolha utilizados foram: o inquérito por questionário - aplicado aos professores e com o objectivo de identificar e caracterizar a situação de integração de crianças com N.E.E. nas escolas básicas da Praia -; e uma entrevista semidirectiva a uma gestora do Pólo da escola seleccionada.

O inquérito por questionário foi aplicado, primeiramente, a um grupo restrito de professores e gestores, com o objectivo de testar a compreensão, relevância, clareza, validade e fiabilidade das perguntas do questionário) evitando, deste modo, interpretações ambíguas das perguntas formuladas. O instrumento de recolha de dados é de natureza tipo semi-estruturada, contendo perguntas abertas e fechadas.

A entrevista à gestora do Pólo foi realizada mediante um guião de perguntas formuladas sob a forma de tópicos, permitindo ao inquirido emitir livremente as suas opiniões, percepções e interpretações acerca do fenómeno em estudo.

### 1.5.1. As Entrevistas

As entrevistas, enquanto ferramentas de investigação, definem-se como “ um diálogo iniciado pelo entrevistador com o propósito de obter informação relevante para a investigação e focalizado por ele sobre um conteúdo especificado pelos objectivos de investigação” (Cohen & Manion, 1990, p.378).

Ghiglione e Matalon (2001) reforçam, referindo 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. A descrição de fenómenos é uma das características fundamentais nas abordagens qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Ghiglione e Matalon (2001), os objectivos de investigação da entrevista podem situar-se em quatro níveis diferentes:

- Exploração (de algo que desconhecemos);
- Aprofundamento (assuntos que necessitam de maior explicação para se compreender a totalidade do seu fenómeno);
- Verificação (domínios suficientemente bem conhecidos que queremos verificar na sua aplicação e evolução em contextos diferentes);
- Controlo (validação parcial dos resultados – a entrevista não surge como método principal).

Tendo em conta estes níveis, os mesmos autores identificam três tipos de entrevistas que procuram responder às necessidades da investigação: directiva, semi-directiva e não directiva.

É de referir que a tipologia utilizada neste estudo foi a entrevista semi-directiva, em que 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 se usa para a construção do guião de entrevista. O discurso e o pensamento do entrevistado podem ser interrompidos por 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. Uma entrevista semi-directiva não é livre e aberta nem comporta um conjunto rígido de questões; existem algumas perguntas que guiam a conversa.

Para Ghiglione & Matalon (2001), a entrevista semi-directiva permite que partindo de um quadro de referência já existente, se alargue o conhecimento prévio de já se dispõe. Trata-se de uma entrevista orientada por objectivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver e onde o entrevistador não assume um papel directivo mas apenas motivador das respostas.

Na preparação das entrevistas semi-directivas tem-se em consideração os objectivos gerais da investigação que são especificados noutros mais detalhados e estes últimos traduzem-se nas questões a colocar. Por esta razão entendemos que a entrevista é o instrumento de recolha de dados mais adequado para este estudo.

Após a realização da entrevista, procedeu-se à recolha de dados de opinião que permitissem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer alguns aspectos relativos aos intervenientes do processo. A entrevista revelou-se ainda relevante para a construção do inquérito.

Numa primeira etapa, constituiu-se a primeira versão, tendo esta sido submetida à apreciação de dois docentes que emitiram pareceres sobre o conteúdo do instrumento e as adaptações a efectuar. Os contributos recolhidos conduziram à elaboração de uma segunda e última versão do instrumento.

Esta nova versão da entrevista foi também testada através de um pré-teste, com a administração a um outro grupo de dois professores, pertencentes a outro estabelecimento de ensino. As opiniões e críticas deste grupo de docentes permitiram concluir que as alterações consideradas foram adequadas, pois houve concordância nas questões apresentadas, não se gerando dúvidas na natureza e na forma como as questões foram colocadas. Este processo resultou, assim, numa última versão do instrumento (Anexo 3 – Guião de entrevista).

O guião da entrevista validado foi aplicado a uma gestora do Pólo número VIII, Escola Capelinha da Fazenda.

O entrevistador possuía um guião de registo que foi utilizado à medida que decorreu a conversa. Procurou-se dar a “palavra” ao entrevistado.

Durante a entrevista houve o cuidado de colocar as questões de modo a não influenciar o entrevistado, ou seja, utilizou-se uma condução semi-directiva, sem prejuízo de uma prévia estruturação, sendo esta desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos.

Houve, ainda, a preocupação de legitimar a entrevista e, por isso, foi esclarecida a situação decorrente da proposta de diálogo, a posição do investigador no processo de investigação, assim como a finalidade e características principais da investigação. Foi igualmente garantida, a total confidencialidade e o anonimato das declarações.

Seguidamente, procedeu-se à motivação dos entrevistados visando-se uma participação efectiva e uma colaboração produtiva.

A entrevista foi realizada durante o mês de Maio do ano de 2010, sendo que a entrevistada autorizou a gravação da entrevista que teve uma duração média de 50 minutos. A entrevista realizou-se na escola depois do horário de trabalho da gestora do Pólo.

O entrevistador teve o cuidado de calendarizar a entrevista para dias em que esta tivesse mais disponibilidade, garantindo, deste modo, mais tranquilidade e disponibilidade e consequentemente mais rigor na informação recolhida.

A entrevista foi organizada em temas de modo a facilitar o processo de recolha de informação e a permitir uma maior estruturação na codificação e análise dos dados.

### **1.5.2. O inquérito**

O inquérito como método de recolha de informações que obedece a regras para que ela seja eficaz, por isso levou-se em considerações o seguinte:

- Adequar a linguagem à classe que se o questionário, isto é o público-alvo;
- Estabelecer o número de questões, adequar ao tema que se pretende que o inquirido responda.

O inquérito foi tratado em três fases:

### **1. Fase de preparação**

- a) Definir o inquérito
- b) Identificar a escola visada
- c) Definir a amostra o número inquéritos a realizar

### **2. Fase de elaboração**

- a) Definir-se a estrutura do questionário (aberto/fechado)
- b) Elaboração das questões sobre o tema
- c) Selecção das questões consideradas mais importantes, ainda levou-se em conta o tempo para o respondente e quem analisa o inquérito.

### **3. Fase de aplicação**

- a) Explicou-se os objectivos do inquérito
- b) Garantiu-se o anonimato
- c) Não se fez nenhuma insistência em caso de recusa do inquirido

Foram realizados inquéritos por questionário à totalidade dos docentes 100% (38).

As questões foram agrupadas em três categorias: identificação do inquirido e sua opinião acerca da inclusão das crianças com N.E.E. na escola e na sua própria sala de aula. Uma outra categoria refere-se aos cuidados tidos na preparação do trabalho pedagógico e, por fim, a última diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas.

Os dados foram tratados com auxílio do programa Excel.

A recolha de dados é realizada mediante o preenchimento individual do formulário por cada respondente de forma individual, e decorrerá atendendo ao cumprimento dos seguintes critérios:

- ✓ Explicação prévia dos objectivos do estudo;
- ✓ Solicitação da colaboração voluntária dos mesmos;

✓ Garantia da confidencialidade das informações prestadas.

- Estrutura do Questionário (perguntas abertas e fechadas)

**Obs.** Escala de Likert

O guião de Inquérito por Questionário esta organizado por blocos de perguntas seguinte forma:

I – Identificação do sujeito, habilitações académicas e profissionais,

II – Situação profissional

III – Acções de Formação

IV – Prática pedagógica e Preparação da Aula

V – Metodologia utilizada na sala de aula.

Os dados recolhidos serão analisados da seguinte forma: Análise de conteúdo, Análise estatística, programa Excel.

## **2. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

De seguida passamos a apresentação e a análise dos dados resultantes do inquérito passado aos participantes no estudo.

A amostra é constituída por trinta e oito docentes, sendo que 74% pertence ao sexo feminino e 26% ao sexo masculino, corroborando como muitos autores que constataam o fenómeno de efeminização do corpo docente ao nível do ensino básico.

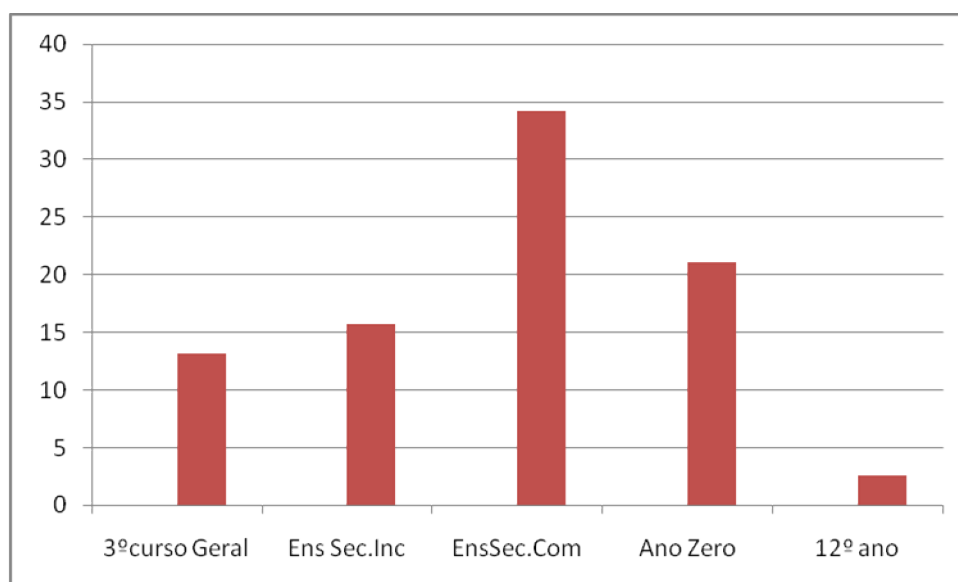
A idade do público inquirido está compreendida entre 20 anos de idade a superior a 46 anos sendo maior incidência na faixa de maiores de 46 anos (29%) e menor na faixa 20-25 e 26-31 anos com 3%.

- **Habilitações académicas**

Relativamente à formação académica a maioria (34%) possui o ensino secundário completo, 24% possui o 12º ano e o ano Zero, 13% possui apenas o 3º ano do curso geral, os restantes 16% possui o ensino secundário incompleto.

A idade do público inquirido encontra-se compreendida entre os 20 anos e mais de 46 anos, tendo maior incidência na faixa de 46- 55 anos (29%) e menor na faixa 20-25 e 26-31 anos com 3%.

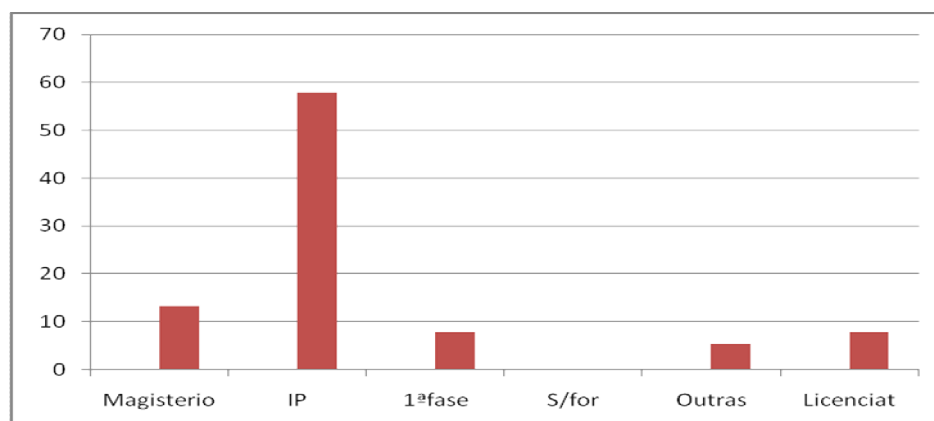
**Gráfico1 – Habilitações Académicas**



- **Habilitações Profissionais**

Cerca de 89% do universo entrevistado realizou a sua formação profissional no país. O IP Instituto Pedagógico, Escola de Formação dos Professores é a instituição com maior incidência (58%) de formandos; 3% do público realizou formação em outras instituições.

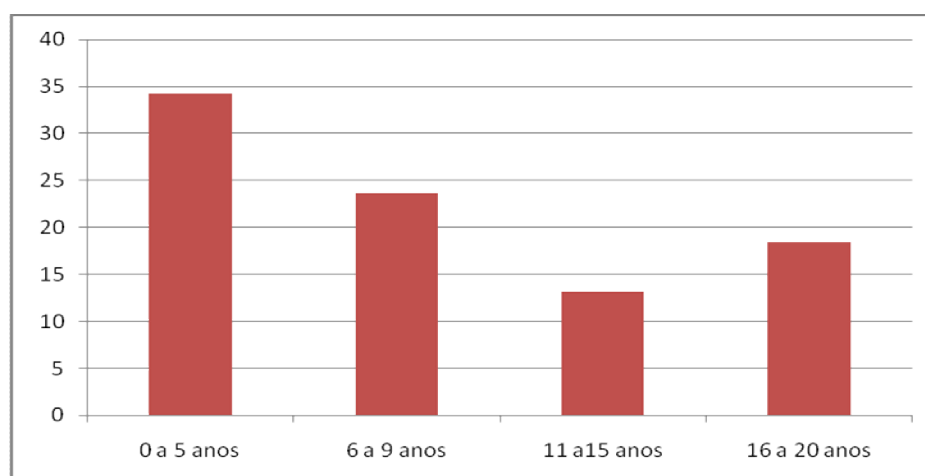
**Gráfico 2 Formação Profissional**



- **Tempo de Serviço na Carreira**

No que respeita à experiência profissional e tempo de serviço, a maioria dos inquiridos possui de 0 a 5 anos de trabalho 39% e 24 % (11 a 15), o que dizer que temos uma equipa jovem de profissionais.

**Gráfico 3- Experiência Profissional**



O corpo docente não possui uma estabilidade profissional, considerando que 58% desse público tem contrato de trabalho a prazo, ou seja um vínculo precário.

Sabe-se que o vínculo laboral constitui um factor de estabilidade no trabalho, revelando-se como uma motivação profissional. Somente 39% são efectivos (quadro I).

**Quadro 1- Situação laboral**

<b>Tipos de vínculo</b>	<b>%</b>
Eventual	58
Efectivo	39

Uma parte (29%) do público inquirido afirma não estar preparado para trabalhar com crianças com N.E.E., apenas 8 % dizem sentir-se capacitados para o desempenho dessas funções. Contudo, 63 % dos participantes não sabem ou não responde.

**Quadro 2- Capacitação para trabalho com N.E.E.**

<b>Competência</b>	<b>%</b>
Preparada	8
Não preparado	29

Relativamente ao trabalho realizado com crianças com N.E.E., 29% declaram ter realizado um trabalho de qualidade, enquanto 11% não têm esta opinião. Mais da metade (60%) não responde ou não sabe.

**Quadro 3 - Qualidade de trabalho oferecido**

<b>Resposta</b>	<b>%</b>
Sim	29
Não	11

## **2.1. OPINIÃO SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM N.E.E.**

No que respeita à inclusão de crianças com N.E.E. no Sistema Educativo 37% dos inquiridos concordam com a inclusão destas crianças, enquanto 3% não concordam. Cerca de 60% não sabe e não respondem.

**Quadro 4-Inclusão de crianças com N.E.E. no sistema educativo**

<b>Resposta</b>	<b>%</b>
Sim	37
Não	3
Sem resposta	60%

Cerca de 39% dos docentes aceitam que as crianças portadoras de N.E.E. sejam integradas nas suas próprias classes, 18% discordam dessa medida e 41% não tem opinião sobre a questão.

**Quadro 5- Inclusão de crianças com N.E.E. na turma**

<b>Resposta</b>	<b>%</b>
Sim	39
Não	18
Sem Resposta	41%

Sobre incluir crianças com N.E.E. na turma, 39% responderam que sim, 18% acham que não se deve incluir nas turmas estas crianças e 41% não responderam a questão. Neste caso particular não existe uma consciência clara sobre os direitos à Educação de crianças com N.E.E.

## **2.2. OPINIÃO SOBRE AS ATITUDES/PRATICAS DOS DOCENTES FACE À INCLUSÃO**

Preparação do trabalho pedagógico (Quadro 6)

A maioria das vezes os docentes planificam os conteúdos a serem trabalhados nas aulas, segundo afirmam 18% dos participantes. Para 6% destes profissionais o trabalho pedagógico é planificado, algumas ou muitas vezes, enquanto 76% não expressaram qualquer opinião.

- **Estratégias na Planificação incluindo as N.E.E.**

Cerca de 74% declaram que muitas vezes estabelecem estratégias pedagógicas para o alcance dos objectivos; 3% dizem fazê-lo sempre; enquanto 5% declaram raramente fazem e 11% assumem que algumas vezes usam definições de estratégias na planificação, ficando 7% dos professores que não avançam com qualquer resposta.

- **Produção de materiais didácticos**

No que diz respeito à produção de material didáctico existe uma preocupação na sua produção, pois 37% dos inquiridos asseguram que algumas vezes produzem esse material e 24% dizem fazê-lo muitas vezes. Cerca de 29% assume que raramente produz os materiais didácticos e 10% dos professores não respondem.

- **Planificação das aulas**

Cerca de 13% dos professores afirmam que planificam muitas vezes as suas aulas e produzem materiais didácticos tendo em conta os alunos com N.E.E. No entanto 1% declara nunca se preocupar em fazê-lo. 16% dos professores planificam, às vezes, as actividades atendendo às diferenças individuais e ritmos de aprendizagem dos alunos e 8% referem que raramente o fazem.

- **Utilização de manuais adoptados**

Mais de metade (55%) dos professores diz utilizar manuais adoptados pelo Ministério da Educação para todos os alunos; 18% respondeu algumas vezes e 5% raramente utilizam os manuais.

- **Curriculum**

Cerca de 16% declaram que algumas vezes consideram o currículo nacional como referência na preparação de aulas independentemente de ter alunos com N.E.E., enquanto 8% dizem que nunca o considera. De resto, 11% afirmam que têm como referência o currículo nacional na sua planificação, e 13% raramente o consideram.

Para 26% dos inquiridos, muitas vezes ou sempre, o currículo nacional é considerado como referência mas com as devidas adaptações para alunos com N.E.E. e 5% refere-se a nunca o fazer. Uma grande maioria (73%) adapta sempre o currículo ou pelo menos frequentemente o material pedagógico à realidade dos alunos, no entanto 3% não o faz.

Uma percentagem de 8% declara que nunca cooperam com colegas e com o Núcleo Pedagógico na elaboração e desenvolvimento de programas de ensino e 53% dizem sempre o fazerem.

**Quadro 6 - Frequência da realização de actividades pedagógicas**

Actividades	Frequência (%)				
	Nunca	raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Planificação de conteúdos			18	3	3
Definição de estratégias		5	11	74	3
Produção de material de acordo com as necessidades dos alunos		29	37	24	
Planificação incluindo N.E.E.	8	5	26	8	
Planificação e produção com N.E.E.	1	2	2	13	2
Planificação de actividades atendendo às diferenças individuais e ritmos de aprendizagem de cada aluno		8	16	15	
Utilizo os manuais escolares adoptados pelo Ministério da Educação para todos os alunos		5	18	26	29
Considero o currículo nacional como referência, na preparação do trabalho, independentemente da N.E.E. manifestada	8	13	16	13	11
Considero o currículo nacional como referência, na preparação do trabalho, mas adapto os objectivos aos alunos com N.E.E.	5	11	18	8	18
Adapto os materiais pedagógicos à realidade e necessidades dos alunos	3		5	34	39
Coopero com os meus colegas e com o Núcleo Pedagógico na elaboração e desenvolvimento dos programas de ensino para a escola onde exerço actividade profissional			8	16	53

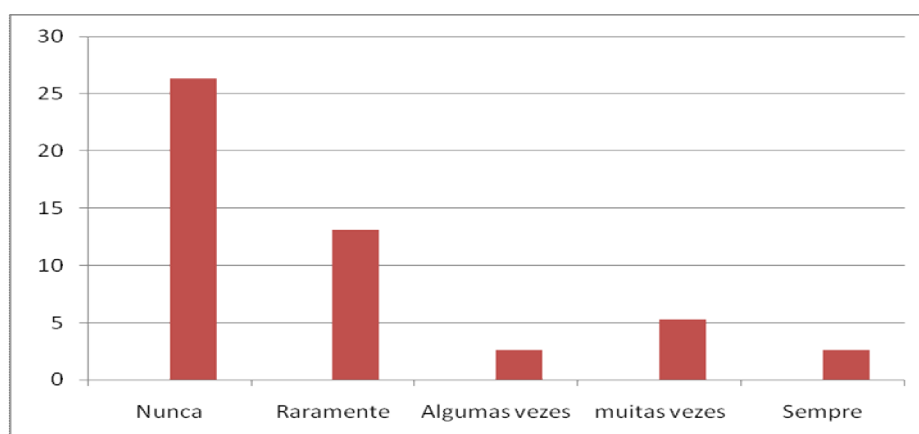
**Quadro 7- Programas curriculares adaptados a alunos com N.E.E.**

Respostas	%
Sim	55
Não	16
s/ resposta	21

### 2.3. RESPONSABILIDADE NA PROMOÇÃO DE FORMAÇÃO EM N.E.E.

Cerca de 24% dos inquiridos afirma que o facto de contarem com a presença de alunos com N.E.E. nas suas salas de aula faz com que muitas vezes tenham que alterar os modos de funcionamento da turma, preparando de forma mais cuidado e diversificando estratégias no sentido de melhorarem a qualidade do ensino prestado aos alunos.

**Gráfico 4 - Apoio especializado na preparação de aulas**



**Quadro 8- Estratégias de ensino aprendizagem**

Actividades	Frequência				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
A inclusão de crianças com N.E.E. na turma fez mudar a minha forma de preparar as aulas				18	3
Procuro estimular os alunos não portadores de deficiência a colaborar nas actividades conjuntas com as crianças com N.E.E.		5	11	74	3
os alunos com N.E.E. são colocados nos grupos e com as tarefas de acordo as suas limitações		29	37	24	
Recebe apoio especializado na preparação das aulas para os alunos com N.E.E.	26	13	3	5	3

## 2.4. OPINIÃO SOBRE A ADEQUAÇÃO DOS RECURSOS DA ESCOLA PARA COM CRIANÇAS COM N.E.E.

**Quadro 9 - Escolas preparadas para inclusão de crianças com N.E.E.**

<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Sim	11
Não	68
S/ resposta	11

Cerca de 11% dos inquiridos acredita que as escolas estão preparadas para acolher crianças portadoras de N.E.E. e 68% dizem não ter essa certeza.

- **Alunos com N.E.E. sentem integrados**

Aproximadamente 58% dos entrevistados são da opinião que os alunos com N.E.E. sentem-se bem integrados na escola, embora 13% pensem o contrário.

**Quadro 10 – Alunos com N.E.E. sentem integrados**

<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Sim	58
Não	13
S/ resposta	29

- **Aceitação dos alunos a colegas com N.E.E.**

Inquiridos sobre a aceitação por parte dos alunos de colegas portadoras de N.E.E., 66% entendem que as crianças com N.E.E. são bem aceites pelos seus colegas e 8% consideram que existe alguma rejeição por parte dos mesmos.

**Quadro 11 – Aceitação dos alunos a colegas com N.E.E.**

<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Sim	66
Não	8
S/resposta	26

- **Avaliação do desempenho de alunos com N.E.E.**

Relativamente à avaliação de desempenho das crianças com N.E.E., uma pequena percentagem (8%) avalia de forma positiva. Para 16% essa avaliação é negativa e 76% dos inquiridos não expressam opinião.

**Quadro 12 – Avaliação do desempenho de alunos com N.E.E.**

<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Sim	8
Não	16
S/ resposta	76

## **2.5. OPINIÃO FACE À EXISTÊNCIA DE PARCERIAS COM OUTRAS INSTITUIÇÕES**

### **Apoio pedagógico nas estratégias de trabalho com N.E.E.**

Cerca de 13% dos professores consideram receber apoio para traçar estratégias pedagógicas para crianças com N.E.E., enquanto 42 % afirmam não ter esse apoio, o que de algum modo dificulta a qualidade do atendimento aos restantes alunos. 45% não respondem.

**Quadro 13 – Apoio pedagógico nas estratégias de trabalho com N.E.E.**

<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Sim	13
Não	42
S/ resposta	45

A existência de um núcleo de apoio junto da Direcção Geral do Ensino tem-se demonstrado insuficiente face a este problema. No que se refere à articulação entre a escola e esses técnicos esta revela-se ainda muito difícil.

### **3ª PARTE - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

## 1. CONCLUSÕES

Neste capítulo é nosso propósito fazer um balanço de todo o itinerário de investigação. Desta forma, tentaremos expor a totalidade de constatações que surgiram a partir dos resultados do presente trabalho.

Não se pretende que as conclusões deste estudo sejam generalizadas a outros contextos, mas sim comparadas com resultados de outros, com o objectivo de identificar e contrastar as próprias subtilezas e matrizes que constituem a variabilidade contextual.

Assim, atingindo esta etapa do trabalho, parece tomar relevo a importância de retornar às questões de investigação referidas no início e confrontá-las com os resultados obtidos na investigação. Desta forma, apresentamos as conclusões sob a forma de resposta às questões do estudo, confrontando-as com os dados da investigação.

Num universo de 38 professores inquiridos, concluí-se que o tempo na docência, varia entre 5 a 25 anos de serviço, com predominância para sexo feminino, com mais número de mulheres que homem e uma classe muito jovem, com apenas 21% de professores aproximando a idade da reforma. 15% do total com vínculo precário, isto é com mais de cinco anos no sistema, tempo mais de que suficiente para entrada no quadro, o que não é salutar no desempenho da função.

Em relação à formação concluí-se que quase todos possuem a formação mesmo que não seja na docência como é o caso 2%.

A escola já albergou no seu seio as mais diversas deficiências, isto é, tipos de necessidades educativas variadas, embora não se vislumbra nenhuma medida de fundo para fazer face à situação. Pelo que se concluí que houve um trabalho muito empírico, atendendo o resultado das respostas dos inquiridos.

Concluí-se a partir dos aspectos inquiridos sobre a prática em sala de aula, preparação e planificação pedagógica, gestão de currículos, entre outros aspectos pedagógicos, de que a atenção as N.E.E. não é uma questão, ou seja, uma preocupação da gestão escolar mas sim uma iniciativa de cada docente face à demanda em situação.

Existe uma indefinição por parte do corpo docente, uma incoerência em caso de crianças com N.E.E., pelo que se torna necessária uma cultura para essa pedagogia e sua

saída que quase do papel, isto é do discurso político para a prática pedagógica. Formação dos professores para as N.E.E. é um imperativo da situação, assim como a introdução desta valência na formação do Instituto Pedagógico.

O trabalho com crianças com N.E.E. nas Escolas do Ensino Básico de acordo com os dados aqui obtidos é um trabalho muito empírico. Não se conhece nenhuma iniciativa pedagógica institucional tais como: Currículo adaptado, material pedagógico para o efeito, sistema de avaliação para essa franja atendendo o tipo de necessidades, professor de apoio, formação aos professores da turma, enfim um conjunto de necessidades que dão corpo ao trabalho e que contribui para fazer face às demandas existentes. Tendo em atenção todas essas dificuldades torna-se difícil realmente falar da inclusão ou escolas inclusivas. Tende-se a confundir os conceitos de integração com a inclusão. Almeja-se a inclusão mas existe ainda um percurso a ser feito.

## 2. RECOMENDAÇÕES

Consideramos ter atingido os objectivos a que nos propusemos com este estudo. Contudo, é do nosso entendimento que estas questões podem ser exploradas em trabalhos futuros, tanto mais que esta investigação apresentou as limitações já anteriormente indicadas.

Como resultado de tudo o que foi tratado neste estudo, achamos pertinente fazer algumas recomendações, para que exista uma Educação Inclusiva de sucesso e indicar algumas sugestões para futuros trabalhos e investigações.

Constatámos nesta investigação que a implementação de uma Educação Inclusiva depende do esforço de todos os agentes envolvidos no processo educativo. A responsabilidade do sucesso das práticas das políticas inclusivas não depende exclusivamente da “boa vontade” dos professores.

Recomendamos uma aposta da parte dos órgãos governamentais na política de inclusão - que se invista na formação de professores de apoio bem como os professores do ensino normal. Recomendamos, ainda, que estes disponibilizem verbas para que as escolas possam adaptar as suas instalações e materiais pedagógico às características de todos os alunos; que assegurem a formação dos professores na área das N.E.E. e que coloquem nas escolas técnicos especializados para trabalhar com os alunos com N.E.E., ou seja, devem-se criar nas escolas as estruturas básicas para que os professores e os restantes agentes educativos não desmotivem, assegurando a construção de uma escola inclusiva de qualidade.

No domínio da formação de professores, o estudo aponta para uma falha na formação inicial relativamente à preparação dos professores para trabalhar com alunos com N.E.E.. Sendo assim, recomendamos aos estabelecimentos de ensino superior, que incluam nos currículos da formação inicial, disciplinas relacionadas com a problemática das N.E.E., da inclusão e da diferenciação pedagógica. No domínio da formação contínua, sugerimos que sejam criadas acções de formação, que capacitem os professores para o trabalho com crianças com N.E.E. e os ajudem a perspectivar práticas que contenham outras formas de organização e gestão do trabalho na sala de aula, diferenciando os percursos individuais dos alunos, no sentido do sucesso educativo e de uma escola mais justa e inclusiva.

Aos professores, actores principais no desenvolvimento deste processo, recomendamos que tentem criar um cenário favorável à inclusão dos alunos com N.E.E., sem prejudicar os restantes alunos da turma. Para tal, devem procurar apoio e formação, comunicar e cooperar com os colegas e técnicos, para que exista uma participação de todos os agentes envolvidos.

### 3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Temos consciência de que as conclusões de um estudo desta natureza não podem ser generalizadas cientificamente, embora alguns estudos de caso possam ser generalizados a propostas teóricas, o que não é o caso da investigação apresentada.

Este trabalho de investigação apresenta algumas limitações, as quais passamos a descrever:

- A escolha dos docentes deste estudo poderá não ser “típica”, isto é, poderá não ser aquela que mais se assemelha com o conjunto de docentes que actuam nas nossas escolas, visto todos eles terem experiência no trabalho com alunos com N.E.E.
- A dificuldade/impossibilidade em recolher duas vezes a mesma informação devido ao perigo de distorção, impossibilitou a possível correcção no processo de recolha através da repetição.
- A desejabilidade social das respostas, ou seja, a tendência para se responder de acordo com o que se associa a uma maior aprovação social. Porém, só um teste de “desejabilidade social” ou de “mentira” permitiria chegar a dados mais objectivos.
- A existência de limitações de tempo.
- Carência de documentação e de acervo bibliográfico nacional.
- Problemas de interpretação de conceito N.E.E. com deficiência e outras.

## **FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **Legislação Consultada**

A Constituição da República de Cabo Verde – 1999/2000

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 103 /III/1990

Lei orgânica do Ministério de Educação, 2001

Plano Estratégico para a Educação, 2003

### **Bibliografia**

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.

BAUTISTA, Rafael (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

BERGER, A.A. (2000). Media and communication research methods - an introduction to qualitative and quantitative approaches. London: Sage publications.

BOGDAN, RC; BIHLEN (1994). Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

BOTELHO, F. (2002). Educação para a televisão e aprendizagem do Português: um estudo prospectivo. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.

BRITO, Conceição; DUARTE, José; BAÍA, Mário (2004). As Tecnologias de Informação na Formação Contínua de Professores: uma nova leitura da realidade. In Coleção: Tecnologias da Informação e da Comunicação. 1ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.

CANÁRIO, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência 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.

CARDOSO, A. M. (1996). O movimento da autonomia do aluno - repercussões a nível da supervisão. In Alarcão, I. (org.) Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora

CHAGAS, I. (2001). Trabalho Colaborativo: Condição necessária para a sustentabilidade das redes de aprendizagem. Centro de Competência Nónio e Centro de investigação em Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

CORREIA, L. Miranda (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. Miranda (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. Miranda (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para Educadores e Professores. Porto: Porto Editora.

COSTA, Ana Maria Bénard (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. Lisboa: in Revista da Inovação, nº 9, 1996.

CRPG & ISCTE (2005). Recomendações para a Programação do QREN - Quadro de Referência Estratégica Nacional 2007/2013. Coordenação: Jerónimo Sousa e Luís Capucha. Documento realizado no âmbito do Estudo “Modelização das Políticas e das Práticas de Inclusão Social das Pessoas com Deficiências em Portugal” promovido pelo CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia e ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

ESTRELA, Albano (1994). Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.

FONSECA, Vítor da (1980). Reflexões Sobre a Educação Especial em Portugal. Lisboa: Moraes Editores.

FONSECA, Vítor da (1984). Uma introdução às dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias.

FONSECA, Vítor da (1999). Insucesso Escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Âncora Editora.

GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (2001). O Inquérito: teoria e prática. (4ª ed.). Oeiras. Lisboa: Celta Editora.

KIRK, Samuel; GALLAGHER, James (2000). Educação da criança excepcional. São Paulo: Martins Fontes.

MACHADO, M. J.; FREITAS, C. V. (1999). A caracterização de professores utilizadores das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) através do estudo das suas atitudes e do seu perfil comportamental. In P. Dias & C. Varela de Freitas (Orgs.) *Actas do Challenges 1999 - I Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.

MADUREIRA, I. e LEITE, T. (2007). Educação Inclusiva e formação de professores: uma visão integrada. In. Revista Diversidade, Ano 5, nº17, pp. 12-16.

MEIJER, Cor (2003). Educação Inclusiva e práticas de sala de aula - Relatório Síntese. Bruxelas: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.

NIELSEN, L. Brattland (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Coleção Educação Especial, nº 3. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (Coord.) (1992). As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Ed. Publicações D. Quixote.

PEREIRA, L.M. (1988). Evolução Histórica da Educação Especial. in Revista “O Professor”. Março. Lisboa.

PERRENOUD, P. (2000). Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Acção. 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)

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais. (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, D. (1999). Os dilemas da Educação Inclusiva: uma agenda possível. Inclusão. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas e Más Notícias. EM D. Rodrigues (Ed.), Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade, 89-101. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (Ed.).(2003). Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

SCRUGGS, T.; MASTROPIERI, M.(1996). Teachers perceptions of Mainstreaming/ Inclusion – 1958/1995: A Research Syntesis, *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

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. Conferência 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.

STEPHENS, T; BRAUN, B (1980). Measures of classroom teacher's attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 64(4), 292-294.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel (1989). Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

TUCKMAN, B.W. (2002). Manual de investigação em Educação. 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VASCONCELOS, F.N. (1999). Projecto Educativo: Teoria e práticas nas escolas. Lisboa: Texto Editora.

ZABALZA, Miguel A. (1999). Diversidade e curriculum escolar: qué condicións intitucionais para dar resposta á diversidade na escola. In Form: Escola, Diversidade e Currículo. Lisboa: DEB/ME.

## **ANEXO I**

### **PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

#### **Entrevista à Gestora da escola Capelinha da Fazenda**

**Nome:** M<sup>a</sup> Odete

**Idade:** 22-31 anos

**Habilitações literárias:** Bacharelato em Ciências da Educação, Complemento Pedagógico

Na qualidade de gestora conheço todas as legislações relacionadas com o sistema de ensino e Educação de Cabo Verde. Independentemente da minha função, quero deixar claro que a minha formação em Ciências da Educação proporcionou-me o estudo desta matéria.

(...) Para mim, como é sabido, o documento que norteia esta questão de direito à Educação para todos sem exclusão de ninguém, é a Lei de Bases do Sistema Educativo. Embora na minha forma de ver os alunos com N.E.E.s devem ser acolhidas e ter o tratamento à altura, já que é um direito que lhes assiste e que deve ser salvaguardada na lei.

(...) As nossas escolas estão muito limitadas a atender as N.E.E.s, pela razão que se prende com a formação dos professores, inexistência de materiais para determinadas situações, o curriculum muito fechado, programa é muito pesado e por último a questão da mentalidade dos nossos professores, que ainda vivem um pouco divididos com o dilema do sim e do não em conflito com as suas consciências.

(...) Concordo que estas crianças estejam nas turmas juntas com todas outra e que tenham tratamento e que os professores sejam apoiados por técnicos da área já que ainda os nossos professores carecem de formação para fazer face a estas necessidades que cada caso é um caso.

(...) Sinto-me de espírito aberto para combater a exclusão social e partirmos para a verdadeira inclusão. As nossas escolas têm recebido crianças com N.E.E.s, mas o sucesso é fraco. Reafirmo a necessidade de ter materiais, edifícios adaptados sem barreiras arquitectónicas e, fazer a formação massiva dos professores em matéria das necessidades educativas que são várias. Os professores tem dificuldades em identificar quais as necessidades, isto é fazer o diagnóstico na maior parte das vezes das N.E.E.s que cada um tem.

(...) Ainda, quando as dificuldades são ligeiras e não atingir o cérebro o professor consegue fazer algo dentro do espírito de boa vontade, solidariedade, mas quando for uma necessidade tais como: Surdo/mudo, que exige a técnica da linguagem gestual e do uso da máquina de Braille.

(...) A Direcção da escola vive um grande dilema: querer apoiar as crianças com N.E.E.s mas não pode, porque não sabe como fazer. Busca apoio junto à DGEBS, núcleo de apoio, tendo em considerações que há situações, isto é casos que o professor consegue com um certo amor e dedicação pedagógica, embora só isso não chega.

(...) Os professores pedem sempre apoio mas estes raramente aparecem, são insuficientes, poucos técnicos para atender o número de casos que aguardam apoio.

(...) A planificação de actividades de orientação como trabalhar com crianças com N.E.E.s não existe, neste momento, assim como, não existem materiais. Não obstante a existência de turmas numerosas e curriculum muito pesado, não permitindo qualquer adaptação isto é qualquer aventura em termos de adaptação. (...) Já tinha repetido este aspecto.

(...) A minha vontade, isto é o meu desejo é grande. Gostaria de ver todos os meninos em idade escolar a frequentar as escolas, independentemente da sua condição humana.

(...) Não temos sido justos com os que a Natureza por alguma razão não lhes foi simpática. (...)

## ANEXO II

Caro(a) professor(a)

Este questionário destina-se aos professores do Ensino Básico Integrado e enquadra-se num estudo a desenvolver no âmbito do trabalho da dissertação para o Mestrado em Educação Especial.

Através deste questionário, pretende-se conhecer as opiniões dos professores sobre a questão da integração das crianças com N.E.E., (Necessidades Educativas Especiais) na escola do Ensino Básico, “ Capelinha” Fazenda-Praia.

A vossa opinião é fundamental para a compreensão da problemática de Educação Inclusiva em Cabo Verde para além de contribuir para a definição de estratégias conducentes a uma melhor integração, nas escolas básicas das crianças com N.E.E. Garantimos a confidencialidade das suas opiniões e respostas. É fundamental, para este estudo, que respondam a todas as perguntas colocadas no questionário.

Atenção: Nas perguntas de respostas fechadas, por favor, assinale a sua escolha, no devido espaço, com um X, e, nas perguntas cujas respostas são abertas, utilize o espaço assinalado para o efeito.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

### I. IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo

Masculino       Feminino

2. Idade

- De 20 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 35 anos
- De 36 a 40 anos
- De 41 a 45 anos
- Mais de 46 anos

### 3. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

- 3º ano do Curso Geral
- Ensino Secundário incompleto
- Ensino Secundário completo
- Ano Zero

### 4. HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS

- Magistério Primário
- Instituto Pedagógico
- 1ª Fase
- S/ Formação

Outras: \_\_\_\_\_

## II – SITUAÇÃO PROFISSIONAL

5. Onde trabalha?

6. Há quantos anos trabalha nessa escola / \_\_\_/ \_\_\_/ \_\_\_\_\_

7. Que ano de escolaridade lecciona - 1º ano  2º ano

3º ano  4º ano

5º ano  6º ano

8. Qual o seu vínculo laboral? 9. Quantos anos de serviço docente têm?

Eventual  Até 5 anos-  De 5 a 10 anos

De 11 a 15anos

De 16 a 20 anos

Do quadro

De 21 a 24 anos

Mais de 24anos

**9. Onde fez a sua formação?**

No País  Especificar a escola de formação \_\_\_\_\_

Fora do País  (especificar onde)

**10. Qual a função que desempenha?**

**11. Alguma vez trabalhou com crianças portadoras de deficiência?**

**12. Se respondeu sim, diga: Quando e onde?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**13. Qual era o tipo de deficiência?**

\_\_\_\_\_

**14. Sentiu-se preparada para esse trabalho ou teve dificuldades? -----**

-

**15. Se teve dificuldades quer dizer quais?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**16. Que tipos de ajudas precisou?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**17. Que tipos de ajudas teve?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**18. Considera que o trabalho realizado foi de qualidade ou seja útil para a criança?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Porquê?

**19.** Achas que as crianças com N.E.E.s deviam estar na sala com outras crianças?

\_\_\_\_\_

Se respondeu sim diga porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se respondeu não diga porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**20.** O que é para si uma escola inclusiva? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**21.** Que dificuldades têm os professores quando têm crianças com N.E.E. nas suas salas de aulas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**22.** Que tipo de apoios acha que deveriam ter os professores que tem crianças com N.E.E. nas suas salas de aulas?

**23.** Acha que todos os professores estão preparados para trabalhar com crianças com N.E.E.?

\_\_\_\_\_

Porquê?

S  N

**24.** Já fez alguma formação no domínio das N.E.E.s?

Qual? Ou Quais? \_\_\_\_\_

**25.** Em caso afirmativo, considera que essa formação preparou melhor para trabalhar com crianças com N.E.E.s.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26. Qual é a sua opinião face à inclusão de crianças com N.E.E.s no sistema de ensino?  
(Quer explicitar, como?  
Em que aspecto ) \_\_\_\_\_

27. Acha que as acções de formação sobre as Necessidades Educativas Especiais são importantes?

S  N

Aponte duas razões

28. \_\_\_\_\_

—

29. \_\_\_\_\_

30. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com N.E.E. na sua turma

a) \_\_\_\_\_ Concorda, \_\_\_\_\_ porquê?

b) Não concorda, porquê ? \_\_\_\_\_

#### IV- PRÁTICA PEDAGÓGICA

#### 31. PREPARAÇÃO DA AULA

AFIRMAÇÕES	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Faço a planificação dos					

conteúdos a leccionar					
Para planificar aulas, tenho em conta os alunos com N.E.E.s					
Planifico as actividades atendendo as diferenças individuais e considerando o ritmo de aprendizagem de cada aluno					
Utilizo os manuais escolares adoptados pelo Ministério da Educação iguais para todos os alunos					
Considero o currículo nacional como referência para todos os alunos independentemente da(s) N.E.E.s manifestada					
Construo/elaboro os meus materiais pedagógicos					
Adapto os materiais pedagógicos à realidade e necessidades dos alunos					
Coopero com os meus colegas e					

com o Núcleo Pedagógico na elaboração e desenvolvimento dos programas de ensino para a escola onde exerço actividade profissional					
Os programas de ensino elaborados estão adaptados aos casos de alunos com N.E.E.					

32.Considera que os programas de ensino elaborados pelo Ministério da Educação estão adaptados aos casos de alunos com N.E.E.?

---

Porquê? Comente a sua afirmação

### 33. Estratégias de Ensino Aprendizagem Utilizadas

Coloque um X em função da sua prática.

Afirmações	Nunca	Muito poucas vezes	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastante vezes	Sempre
A inclusão de crianças com N.E.E.s na turma fez mudar a minha forma de preparar as aulas						
Procuro estimular os alunos não portadores de deficiência a colaborar nas actividades conjuntas com as crianças com N.E.E.s						
Os alunos com N.E.E. são colocados nos grupos e com as tarefas de acordo as suas						

limitações						
Recebe apoio especializado na preparação das aulas para os alunos com N.E.E.s.						

34. Considera que as escolas estão preparadas para a inclusão das crianças com N.E.E.?

S  N

Se sim explique porquê \_\_\_\_\_

---

Se não, explique porquê? \_\_\_\_\_

35. Acha que as crianças com N.E.E. sentem-se (estão) integradas no grupo S  N

36. Os colegas aceitam bem as crianças com N.E.E. no seio do grupo S  N

37. Como avalia o desempenho escolar das crianças com N.E.E.s? Sumativa

Contínua

Formativa

38. Recebe alguma informação ou orientação sobre a avaliação de crianças com N.E.E.

Qual?

\_\_\_\_\_

—

39. O que entende por Necessidades Educativas Especiais

\_\_\_\_\_

---

- Fim -

Obrigada pela colaboração

### **ANEXO III**

Fotos da Escola