



Curso de Mestrado em Educação Especial

PERSPECTIVAS DOS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM DUAS ESCOLAS TÉCNICAS NA
ILHA DE SANTIAGO, CABO VERDE

Autor: Euclides Lopes Furtado

Praia, 2009

Curso de Mestrado em Educação Especial

PERSPECTIVAS DOS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM DUAS ESCOLAS TÉCNICAS NA
ILHA DE SANTIAGO, CABO VERDE

Dissertação apresentada à Universidade Pública de Cabo Verde e à
Escola Superior de Educação de Lisboa como parte dos requisitos para
a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial sob a orientação
do Professor Doutor Fernando Serra

Autor: Euclides Lopes Furtado

Praia, 2009

A LIÇÃO DO JARDINEIRO

*Pequeno reino de sebes e canteiros,
O meu jardim me ensina
Que até a rosa nobre do Mileto
Tem de, para ser bela, ser podada.
Também ela deve compreender
Que a couve, o alho e outros legumes
De origem modesta, mas não menos úteis,
Têm, como ela, direito
À sua ração de água.
O jardim seria mato
Se só na rosa imperial pensássemos.*

(In *Poemas: Bertold Brecht*. Tradução de Arnaldo Saraiva)

Dedicatórias

Às minhas queridas avós

Francisca Lopes Martins e

Itália dos Reis Freire

Agradecimentos

A Deus, pela saúde que me tem oferecido ao longo de todo esse tempo que eu precisava (e preciso), realmente, de muita concentração e vontade em avançar face a um dos grandes sonhos que me tem acompanhado desde a minha infância.

Ao meu Orientador Professor Doutor Fernando Serra, que sabiamente soube me guiar, quer presencialmente, quer a distância, na escolha do rumo certo e na escolha das estratégias que juntos entendemos que eram pertinentes face aos propósitos que motivaram o presente estudo.

A toda a minha família e aos amigos que depois de os ter conhecido se tornaram esteios da minha vida, em especial, à Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas.

À comunidade escolar das duas escolas pelo apoio e pela disponibilidade demonstrados ao longo do processo de recolha de dados nos seus respectivos estabelecimentos educativos.

O Júri

Presidente

Vogal

Vogal

Professor Doutor Fernando Serra

Sumário

Este estudo foi realizado em duas escolas técnicas da ilha de Santiago sob o propósito de conhecer a percepção dos alunos e professores sobre as suas respectivas escolas em matéria da Inclusão, isto é, no que toca as suas três dimensões: *Culturas, Políticas e Práticas*.

Questionámos “em que medida os alunos e professores consideram que as Escolas Técnicas têm vindo a adoptar o paradigma da EI” e formulámos três pressupostos: (i) na escola onde os indicadores da Inclusão são mais evidenciados, os alunos apresentam melhores índices de aproveitamento; (ii) os alunos que não tiveram a Via técnica como a primeira escolha apresentam índices de aproveitamento mais baixos nos ciclos anteriores; (iii) o princípio fundamental da EI depara com dificuldades na implementação devido a fraca preparação dos professores para lidarem com alunos com NEE.

Para assegurar a significância da percepção dos inquiridos em relação aos seus respectivos universos, adoptámos procedimentos estatísticos no momento da definição da amostra e a nível de tratamento e análise dos dados, pois procurámos garantir um nível de confiança de 95%, o que em termos estatísticos corresponde a dois desvios-padrões.

Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionários, os quais foram adaptados dos modelos do *Index for Inclusion*, e a análise foi com auxílio dos programas *Excel* e *SPSS versão 15.0 for Windows*. As premissas se confirmaram e concluímos que as duas escolas são emergentes em matéria da Inclusão.

Palavras-chave: Escola, Inclusão, *Culturas Inclusivas, Políticas Inclusivas, Práticas Inclusivas*.

Abstract

This investigation took place in two Technical Schools in Santiago Island, Cape Verde. The objective was to understand students' and teachers' perception about the Inclusion in their schools, in subjects such as *Culture, Politics* and *Practices*.

We questioned in what way students and teachers think that Technical Schools are adopting the paradigm of Inclusive Education. To answer this question we have considered three suppositions: (i) students are more successful where the Inclusive matters are applied; (ii) students who didn't choose Technical Courses as a first choice, have low rates of success in previous levels; (iii) the Inclusive Education essential principle faces some difficulties to be implemented because teachers are not well prepared to deal with disabled students.

In order to assure the relevance of the investigation, we've chosen the sample according to some statistical procedures and we've also taken some precautions in the analysis, once we would like to guarantee 95% of credibility, which corresponds in statistics terms to two standard deviations.

The results were collected from questionnaires inquires, adapted from *Index for Inclusion*. We have used the software *Excell and SPSS 15.0 for Windows* to analyse the results. After the analysis we have concluded that the schools we have studied are emergent in Inclusion matter.

Key-words: School, Inclusion, *Inclusive Cultures, Inclusive Policies, Inclusive Practices*.

Índice geral

Dedicatórias	v
Agradecimentos	vi
Sumário	viii
Abstract	viii
Tabelas	xii
Figuras	xiv
Introdução	1
1. Enquadramento da problemática.....	1
2. Objectivos do trabalho.....	2
3. Pistas de reflexão	3
4. Hipóteses de investigação.....	3
5. Estrutura do trabalho	3
Capítulo I: Inclusão e Escolas Inclusivas: Políticas, Culturas e Práticas Inclusivas	4
1.1 Enquadramento e propósitos do capítulo.....	4
1.2 Do paradigma da exclusão à Educação Especial e à Educação Inclusiva	5
1.2.1 <i>As bases teóricas da Educação Especial</i>	6
1.2.2 <i>A Declaração de Salamanca: pertinência na política de “Escola para Todos”</i>	11
1.3 Construir Escolas Inclusivas: a proposta de Tony Booth e Mel Ainscow	13
1.3.1 <i>Culturas Inclusivas</i>	15
1.3.2 <i>Políticas Inclusivas</i>	17
1.3.3 <i>Práticas Inclusivas</i>	19
1.4 Cabo Verde: Políticas inclusivas implementadas e em construção	21
1.4.1 <i>Um breve retrato de algumas iniciativas governamentais</i>	21
1.4.2 <i>Iniciativas em matéria da legislação</i>	23
1.4.2.1 <i>Destaques de alguns artigos da Constituição, LBSE e PNA – EPT</i>	23
1.4.3 <i>Iniciativas das instituições públicas e organizações não governamentais</i>	26
1.5 Breves reflexões finais	28
Capítulo II: Procedimentos metodológicos	29
2.1 Considerações preliminares	29
2.2 Do ES em Cabo Verde aos contextos da observação empírica	29
2.2.1 <i>Breves referências ao ES em Cabo Verde</i>	29
2.2.2 <i>Breves referências aos contextos de recolha de informação</i>	31
2.2.2.1 <i>ETGDH: Espaço físico, equipamentos e recursos educativos</i>	31
2.2.2.2 <i>ESPCR: Espaço físico, equipamentos e recursos educativos</i>	32
2.3 Critérios e estratégias de selecção de sujeitos	33
2.3.1 <i>Metodologia de recolha e análise de informação</i>	33
2.3.2 <i>Procedimentos de recolha e análise da informação</i>	35
2.3.2.1 <i>Os questionários: suas estruturas</i>	35
2.3.2.2 <i>Procedimentos de aplicação dos questionários</i>	36
2.3.2.3 <i>Análise documental e análise de conteúdo</i>	37

2.4 Limitação do estudo	37
Capítulo III: Percepções de alunos e professores sobre a Inclusão nas duas escolas	38
3.1 Considerações preliminares	38
3.2 ESPCR: Matrículas, abandonos e avaliados no ano lectivo 2007/08.....	38
3.3 ETGDH: Matrículas, abandonos e avaliados no ano lectivo 2007/08	39
3.4 Descrição da amostra: alunos inquiridos nas duas escolas	40
3.5 Desempenho dos alunos inquiridos no ES	42
3.6 A Inclusão na ETGDH na voz dos alunos	44
3.6.1 <i>Percepção dos alunos sobre a dimensão Políticas Inclusivas</i>	44
3.6.2 <i>Percepção dos alunos sobre a dimensão Culturas Inclusivas</i>	45
3.6.3 <i>Percepção dos alunos sobre a dimensão Práticas Inclusivas</i>	46
3.6.4 <i>Percepção dos alunos em relação ao desempenho da escola</i>	47
3.7 A Inclusão na perspectiva dos alunos da ESPCR	47
3.7.1 <i>Percepção dos alunos sobre a dimensão Políticas Inclusivas</i>	47
3.7.2 <i>Percepção dos alunos sobre a dimensão Culturas Inclusivas</i>	48
3.7.3 <i>Percepção dos alunos sobre a dimensão Práticas Inclusivas</i>	49
3.7.4 <i>Percepção dos alunos em relação ao desempenho da escola</i>	49
3.8 A Inclusão na perspectiva dos alunos das duas escolas	50
3.8.1 <i>A percepção dos alunos sobre as Políticas Inclusivas das duas escolas</i>	50
3.8.2 <i>Percepção dos alunos sobre as Culturas Inclusivas das duas escolas</i>	51
3.8.3 <i>Percepção dos alunos sobre as Práticas Inclusivas das duas escolas</i>	51
3.8.4 <i>Percepção dos alunos em relação ao desempenho das duas escolas</i>	52
3.9 A Inclusão na ETGDH, segundo a perspectiva dos professores.....	53
3.9.1 <i>Breve caracterização dos docentes inquiridos</i>	53
3.9.1.1 <i>Análise dos dados da formação de base e em exercício</i>	56
3.9.2 <i>Percepção dos professores sobre as Culturas Inclusivas</i>	59
3.9.3 <i>Percepção dos professores sobre as Políticas Inclusivas</i>	61
3.9.4 <i>Percepção dos professores sobre as Práticas Inclusivas</i>	62
3.9.5 <i>Percepção dos professores em relação ao desempenho da ETGDH</i>	62
3.10 A Inclusão na ESPCR, segundo a perspectiva dos professores	64
3.10.1 <i>Breve caracterização dos docentes inquiridos</i>	64
3.10.2 <i>O olhar dos professores da ESPCR sobre as Culturas Inclusivas</i>	70
3.10.3 <i>Percepção dos professores sobre as Políticas Inclusivas da ESPCR</i>	71
3.10.4 <i>Percepção dos professores sobre as Práticas Inclusivas da ESPCR</i>	72
3.10.5 <i>Percepção dos professores em relação ao desempenho da escola</i>	73
3.11 A Inclusão na ETGDH: a percepção dos alunos e professores.....	74
3.11.1 <i>A percepção dos alunos e professores sobre as Culturas Inclusivas</i>	74
3.11.2 <i>Percepção dos alunos e professores sobre as Políticas Inclusivas</i>	74
3.11.3 <i>Percepção dos alunos e professores sobre as Práticas Inclusivas</i>	74
3.11.4 <i>Percepção dos alunos e professores sobre o desempenho da ETGDH</i>	75
3.12 A Inclusão na ESPCR: a percepção dos alunos e professores	75
3.12.1 <i>Percepção alunos e professores sobre as Culturas Inclusivas</i>	75
3.12.2 <i>Percepção dos alunos e professores sobre as Políticas Inclusivas</i>	75
3.12.3 <i>Percepção dos alunos e professores em relação às Práticas Inclusivas</i>	76

3.12.4 Percepção dos alunos e professores sobre o desempenho da ESPCR	76
3.13 Percepção dos inquiridos sobre a Inclusão versus Desempenho nas duas escolas	77
Conclusão	82
Bibliografia	89
Legislação e outros documentos oficiais	92
Apêndices	94
A. 1 – Alunos e professores das duas escolas no ano lectivo 2008/2009	94
A. 2 – Carta dirigida aos directores das duas escolas	94
A. 3 – Questionário aplicado aos alunos	94
A. 4 – Questionário aplicado aos professores.....	94
A. 5 – Questionário de avaliação do <i>questionário-piloto</i>	94
Anexos	95
B. 1 – Questionários disponibilizados no <i>Índex para a Inclusão</i> , na versão traduzida para Português do Brasil.....	95
B. 2 – Questionários disponibilizados no <i>Index para a Inclusão</i> , versão traduzida para o Português de Portugal.....	95

Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos itens do questionário preenchido pelos alunos.....	36
Tabela 2 – Distribuição dos itens do questionário preenchido pelos professores	36
Tabela 3 – Aproveitamento do 2.º e 3.º ciclos no ano lectivo 2007/08	39
Tabela 4 – Distribuição dos alunos por escolas estudadas.....	40
Tabela 5 – Distribuição dos alunos inquiridos por Via e/ou área de estudo	40
Tabela 6 – Cruzamento entre “Género” e “Via de estudo”.....	41
Tabela 7 – Cruzamento entre Género e Via de estudo.....	41
Tabela 8 – Teste de independência do Qui-Quadrado (“Género” vs Via de estudo).....	41
Tabela 9 – Cruzamento entre “Escola onde estuda” e “Aproveitamento no ES”.....	42
Tabela 10 – Resultado de Teste do Qui-Quadrado (“Escola” vs “Aproveitamento”).....	43
Tabela 11 – Relação entre aproveitamento no ES e a escola	43
Tabela 12 – Cruzamento entre “Aproveitamento no ES” e “Via de estudo”.....	44
Tabela 13 – Opinião dos alunos quanto ao primeiro aspecto a preservar	44
Tabela 14 – Opinião dos alunos quanto ao terceiro elemento bom que é preciso preservar ...	45
Tabela 15 – Opinião dos alunos quanto ao primeiro aspecto a melhorar	45
Tabela 16 – Opinião dos alunos quanto ao segundo aspecto a melhorar.....	45
Tabela 17 – Percepção dos alunos sobre a Cultura Inclusiva da ETGDH.....	46
Tabela 18 – Opinião dos alunos quanto ao primeiro aspecto a preservar	48
Tabela 19 – Opinião dos alunos quanto ao terceiro elemento bom a preservar	48
Tabela 20 – Percepção dos alunos sobre a <i>Cultura Inclusiva</i> da ESPCR.....	48
Tabela 21 – Percepção dos alunos em relação às <i>Políticas Inclusivas</i> e <i>Práticas Inclusivas</i> ..	50
Tabela 22 – Resultado do cruzamento entre “Escola” e “ <i>Políticas Inclusivas</i> ”.....	50
Tabela 23 – Teste de independência do Qui-Quadrado	51
Tabela 24 – Percepção dos alunos em relação às <i>Culturas Inclusivas</i> nas duas escolas	51
Tabela 25 – Teste de independência do Qui-Quadrado entre “Escola e “ <i>Práticas Inclusivas</i> ”.....	52
Tabela 26 – Cruzamento entre <i>Práticas Inclusivas</i> e “Escola”.....	52
Tabela 27 – Distribuição dos professores inquiridos por género	53
Tabela 28 – Média dos inquiridos da ETGDH.....	53
Tabela 29 – Resultado do cruzamento entre “Formação académica e “Género”.....	54
Tabela 30 – Resultado do Teste do Qui-Quadrado (Género * Grau académico).....	55
Tabela 31 – Anos de serviço dos inquiridos como docente nas ETGDH	55
Tabela 32 – Teorias de Comportamento	56
Tabela 33 – Teorias de Aprendizagem (TA).....	56
Tabela 34 – Desenvolvimento de Currículos (DC)	56
Tabela 35 – Processamento de Informação (PI).....	56
Tabela 36 – Avaliação na Educação (AE)	57
Tabela 37 – Psicopedagogia da Leitura, Escrita e Cálculo	57
Tabela 38 – Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	57
Tabela 39 – Planificação individualizada e para grupos (PIG)	57
Tabela 40 – Psicologia Diferencial (PD)	57
Tabela 41 – Metodologia de Investigação Científica (MIC).....	57
Tabela 42 – Problemas Sociais da Juventude (PSJ)	57
Tabela 43 – Educação Especial/Educação Inclusiva (EE/EI)	57
Tabela 44 – Média e desvio padrão da participação nas actualizações pedagógicas	58
Tabela 45 – As Percentagens ocorridas no “Sim” e no “Não”.....	59
Tabela 46 – Média e desvio padrão da variável “Actualização pedagógica”	59
Tabela 47 – Percepção dos professores da ETGDH sobre as <i>Culturas Inclusivas</i>	60
Tabela 48 – Percepção dos professores da ETGDH sobre as <i>Políticas Inclusivas</i>	61

Tabela 49 – Percepção dos professores da ETGDH sobre as <i>Práticas Inclusivas</i>	62
Tabela 50 – Cruzamento entre as variáveis “Gênero” e “Idade”	65
Tabela 51 – Teste de independência do Qui-Quadrado (“Gênero” vs “Grau acadêmico”)	65
Tabela 52 – Anos de serviço dos inquiridos como docente nas ESPCR	66
Tabela 53 – Frequências em Teorias de Comportamento	67
Tabela 54 – Frequências em Teorias de Aprendizagem	67
Tabela 55 – Desenvolvimento de Currículos (DC)	67
Tabela 56 – Processamento de Informação (PI)	67
Tabela 57 – Avaliação na Educação (AE)	67
Tabela 58 – Psicopedagogia da Leitura, Escrita e Cálculo	67
Tabela 59 – Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	68
Tabela 60 – Planificação individualizada e para grupos (PIG)	68
Tabela 61 – Psicologia Diferencial (PD)	68
Tabela 62 – Metodologia de Investigação Científica (MIC)	68
Tabela 63 – Problemas Sociais da Juventude (PSJ)	68
Tabela 64 – Educação Especial/EI (EE/EI)	68
Tabela 65 – Média e desvio padrão dos inquiridos com formação pedagógica	69
Tabela 66 – Situações em que deficiências e DA foram discutidos em acções de formação ..	69
Tabela 67 – Média e desvio padrão da variável “Actualização pedagógica”	69
Tabela 68 – O olhar dos professores sobre as Culturas Inclusivas da ESPCR	70
Tabela 69 – Percepção dos professores da ESPCR sobre as <i>Políticas Inclusivas</i>	71
Tabela 70 – Percepção dos professores da ESPCR sobre a dimensão <i>Políticas</i>	72
Tabela 71 – Opinião dos professores sobre a qualidade da formação de base	77
Tabela 72 – Teste de independência do Qui-Quadrado entre “Percepção sobre a formação de base e “Escola”	77
Tabela 73 – Cruzamento entre “Escola onde estuda” e Aproveitamento no ES	78
Tabela 74 – Teste de independência do Qui-Quadrado entre “Escola” e “Aproveitamento” ..	79
Tabela 75 – Índice de aproveitamento dos alunos nas duas escolas estudadas	79
Tabela 76 – Teste de independência do Qui-Quadrado entre “Aproveitamento e Motivo de mudança”	80
Tabela 77 – Cruzamento entre “Aproveitamento no ES” e “Motivo de mudança”	80
Tabela 78 – Teste de independência do Qui-Quadrado entre “Aproveitamento no ES e “Via de estudo”	81

Figuras

Figura 1 – O que é <i>Índex</i> , Booth e Ainscow (2002)	14
Figura 2 – Fases de aplicação do <i>Índex</i> , extraído de Booth e Ainscow, 2002, p. 20	20
Figura 3 – Como calcular amostras em populações finitas	33
Figura 4 – Dados referentes à idade dos alunos	40
Figura 5 – Distribuição dos inquiridos por género e curso	42
Figura 6 – Opinião dos alunos sobre o primeiro aspecto a preservar	47
Figura 7 – Opinião dos alunos quanto ao primeiro aspecto a preservar	49
Figura 8 – Opinião dos alunos sobre o que precisa mudar com alguma urgência	49
Figura 9 – Idade dos indivíduos do género feminino	53
Figura 10 – Formação académica dos professores	54
Figura 11 – Histograma de formação académica	54
Figura 12 – Dados referentes ao tipo de vínculo que o inquirido tem com a ETGDH.....	55
Figura 13 – Percentagem do “Sim” e do “Não”	58
Figura 14 – Primeira prioridade apontada na ETGDH	63
Figura 15 – Segunda prioridade apontada na ETGDH	63
Figura 16 – Dados do primeiro aspecto mais prioritário na opinião dos alunos	64
Figura 17 – Dados sobre o segundo aspecto mais prioritário na opinião dos alunos	64
Figura 18 – Inquiridos do género masculino	65
Figura 19 – Inquiridos do género feminino.....	65
Figura 20 – Grau académico dos inquiridos.....	65
Figura 21 – Dados referentes ao tipo de vínculo que o inquirido tem com a ESPCR.....	66
Figura 22 – Percentagem do “Sim” e do “Não”	69
Figura 23 – Primeira prioridade na ESPCR	74
Figura 24 – Segunda prioridade na ESPCR	74
Figura 25 – Médias das percepções dos inquiridos sobre a Inclusão na ETGDH.....	75
Figura 26 – Médias das médias das percepções dos alunos e professores.....	76
Figura 27 – Percepções dos alunos e professores sobre a Inclusão nas duas escolas.....	79
Figura 28 – Percepção dos alunos sobre a oportunidade que têm para participar nas aulas....	81
Figura 29 – Percepção dos professores sobre a Inclusão de todos os alunos no sistema regular	81

Introdução

1. Enquadramento da problemática

Inúmeros são os desafios com os quais a sociedade se depara na actualidade, exigindo que os cidadãos os encarem com frontalidade e persistência. Um dos grandes desafios é lutar contra a exclusão social, prática esta que se revela persistente e de difícil combate, já que vem postergando por séculos e mais séculos. Na história da humanidade constam relatos de que às pessoas com necessidades especiais foram sistematicamente negados os direitos fundamentais, a começar pela privação do reconhecimento como pessoa e o direito à própria vida. Contudo, ganhos significativos têm sido alcançados, de entre os quais merece destaque o direito à vida pela sua importância na prossecução dos demais direitos fundamentais proclamados na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* em 1948, em que no seu artigo três se lê que: “Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”.

Na verdade, os ganhos já alcançados são animadores, uma vez que a cultura inclusiva já é visível na sociedade e no quotidiano escolar de alguns países. Referimo-nos àqueles países que assentam a governação nos preceitos de que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Declaração Universal dos Direitos do Homem).

Deste grupo destaca-se a Inglaterra com a publicação do Relatório Warnock em 1981 e os Estados Unidos da América que, segundo Rodrigues (2004), em 1970 contou com as contribuições de Lilly que exortava a uma educação em ambiente inclusivo; foram criados ambientes que congregam crianças e jovens com/sem Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para a UNESCO (1994) o conceito de NEE “(...) refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares (p.15).

Os Estados Unidos, segundo Rodrigues (*idem*), Lima-Rodrigues, Ferreira, Trindade, Rodrigues, Colôa, Nogueira e Magalhães (2007), notabilizaram-se com a criação da Lei Pública 94-142. A cultura inclusiva encontrou um terreno fértil nesses países pelo facto de as pessoas serem assumidas como elemento fundamental para o desenvolvimento de um país.

Referimo-nos aos casos de Islândia, Noruega, Austrália que, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008, ocupam os lugares cimeiros no grupo dos países de *Desenvolvimento Humano Elevado*, bem como Portugal e Brasil. Isto reflecte os ditos de Lima-Rodrigues *et al* (2007) que, citando o estudo de Booth & Ainscow (2002), enfatizam que: “A cultura, a política e as práticas de escola são dimensões essenciais, intimamente relacionadas e independentes, na construção de escolas inclusivas” (p. 31).

Sendo Cabo Verde um dos membros das Nações Unidas que, à semelhança dos países acima evidenciados, arrogou o desafio de promover a Educação para Todos, propomo-nos realizar o presente estudo intitulado *Perspectivas dos Alunos e Professores sobre a Inclusão Um estudo exploratório em duas escolas técnicas na ilha de Santiago, Cabo Verde*, por entendermos que devemos dar a nossa contribuição para que se conheça um pouco mais sobre as suas *culturas, políticas e as práticas*, e se estas vão ao encontro da filosofia da Inclusão.

Esta escolha prende-se, também, com o querer oferecer mais um subsídio para a reflexão e a discussão sobre a política educativa que orienta os cursos técnico-profissionalizantes e, quiçá, para a mudança na forma como estes cursos são encarados pela sociedade cabo-verdiana. Isto porque é frustrante quando o aluno opta pela Via técnica ou por imposição ou por ser estigmatizado como incapaz de dar continuidade aos estudos na Via geral. Se esta cultura de estigmatização é uma realidade nas escolas que são objecto deste estudo, podemos afirmar que estarão comprometidos os preceitos que norteiam a Educação Inclusiva (EI). Nestes termos, traçamos para este estudo, os seguintes objectivos.

2. Objectivos do trabalho

- Estudar a percepção dos alunos e professores sobre a Inclusão em duas Escolas Técnicas da ilha de Santiago.

Dáí emergem objectivos específicos que o complementam e explicitam:

- (i). Descrever e analisar as dimensões da Inclusão (*Políticas, Culturas e Práticas*) à luz do modelo teórico de Mel Ainscow e Tony Booth;
- (ii). relacionar as percepções gerais da Inclusão com o desempenho académico dos alunos nesses dois contextos escolares;
- (iii). evidenciar a/s área/s que se revela/m como mais prioritária/s em termos de intervenção por parte dos decisores e não só.

3. Pistas de reflexão

- Em que medida os alunos e professores consideram que as Escolas Técnicas têm vindo a adoptar o paradigma da EI? Na verdade, queremos saber se as Escolas Técnicas dispõem de:
 - (i) formas de despistagem e intervenção para responder às NEE dos alunos?
 - (ii) recursos (humanos, materiais e equipamentos) para atender os alunos com qualidade e equidade no mesmo espaço?
 - (iii) professores que adoptam estratégias de ensino em função das NEE do aluno?

Estas inquietações procuram espelhar os ditos de Ainscow (1999) quando sublinha, que no quadro da agenda da EI, deve haver a preocupação com a redução de barreiras à participação e à aprendizagem, tais como a inacessibilidade dos edifícios, a desadequação dos apoios, a ausência de estratégias de formação dos recursos humanos e de envolvimento dos encarregados de educação. Diremos que uma Escola Técnica assume-se como inclusiva se permitir o aluno arrogar um projecto de vida, ou seja, abraçar uma profissão com entusiasmo e satisfação. Nesta linha, apontamos, de seguida, as hipóteses desta investigação.

4. Hipóteses de investigação

- H 1. Na escola onde os indicadores da Inclusão são mais evidenciados, os alunos apresentam melhores índices de aproveitamento.
- H 2. Os alunos que não tiveram a Via técnica como primeira escolha apresentam índices de aproveitamento mais baixos nos ciclos anteriores.
- H 3. O princípio fundamental da EI depara com dificuldades na implementação devido à fraca preparação dos professores para lidarem com alunos com NEE.

5. Estrutura do trabalho

Este trabalho comporta três capítulos. No primeiro capítulo procurámos reflectir sobre a Educação/Escola inclusiva, à luz do *paradigma da Inclusão* que propõe uma dinâmica focalizada nas dimensões supracitadas; no segundo demos a conhecer os procedimentos metodológicos adoptados para observar como a Inclusão é percebida nos contextos do estudo e no terceiro e último capítulo são apresentados os resultados da parte empírica.

Capítulo I: Inclusão e Escolas Inclusivas: *Políticas, Culturas e Práticas Inclusivas*

Constata-se, portanto, que a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de idéias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico (Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2004, p. 9).

1.1 Enquadramento e propósitos do capítulo

À luz da epígrafe, as escolas brasileiras são instadas a assumirem, sem reservas e de forma perene, uma nova identidade: uma identidade ancorada na filosofia da Inclusão, dando vez e voz, em especial, aos ideais defendidos por Paulo Freire na vasta obra que deixou à humanidade. Na verdade, para Freire (2004), “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (p. 60).

É neste sentido que este capítulo apresenta uma reflexão sobre as três dimensões que alicerçam o paradigma da Inclusão e que, por conseguinte, se exige que estejam presentes na cultura escolar, por se considerar a escola como um espaço onde se dá e se recebe, onde se promove a cidadania, ensinando direitos e aprendendo deveres, onde se partilha experiências, saberes, valores, alegrias e angústias mas, também, onde as pessoas de mentes abertas podem se unir na construção de uma massa crítica para analisar e adoptar políticas educativas que sirvam a todos sem qualquer tipo de presunção, ou seja, que sirvam os desígnios do tempo e do espaço em que vivem, sem protelar as mudança que a própria dinâmica social lhe impõe.

Aliás, não é de ânimo leve que Luís Capucha, Director-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em Portugal, no Prefácio do livro intitulado *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*, desafia os leitores a assumir a escola como um espaço que

(i) seja para todos, na prática e não apenas na lei; (ii) seja durante mais tempo, quer dizer, requer-se o prolongamento da permanência de todos (isto é, de cada um) na escola; (iii) seja para aprender mais coisas, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral; (iv) faça tudo

isso sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem” (p. 5).

1.2 Do paradigma da exclusão à Educação Especial e à Educação Inclusiva

Como já fizemos referência na parte introdutória do presente trabalho, uma boa parte da história da humanidade ficou marcada por arbitragens sociais tendenciosas e penosas, fazendo com que determinadas franjas da população se sentissem estigmatizadas e injustiçadas por questões de vária ordem, a começar pela própria origem das pessoas (i.e. raça negra, descendentes de escravos, mulheres, deficientes, entre outros), passando pelas questões de cariz cultural, político, económico e social, estendendo os tentáculos às questões mais recentes como as dificuldades de aprendizagem. Este cenário espelha a perspectiva de Costa (1998) ao caracterizar a exclusão social como um fenómeno complexo e pluri-dimensional.

Para Rodrigues (2001), parafraseando Santos (1993), é importante não confundirmos exclusão com desigualdade, pois advoga que:

Na desigualdade, quem está por baixo está dentro do sistema; na exclusão, ainda segundo o mesmo autor, quem está por baixo está fora, isto é não compartilha da vida em sociedade. A exclusão é um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um processo de verdade, cria um interdito e o rejeita; em suma, estabelece o limite da transgressão (como exemplos poderíamos citar a loucura, a identidade sexual ou a delinquência (p. 21).

Ora, efectivamente, são vários os autores que manifestam um repúdio por esta pobreza de espírito que o homem tem vindo a exteriorizar através da sua postura. Referimo-nos, por exemplo, a Fonseca (1989) que defende que a postura social no passado ficou marcada por obstáculos à integração das pessoas com deficiência, devido a receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações e outros aspectos deprimentes que vão desde Esparta à Idade Média; aponta práticas desumanas como o abandono de pessoas com deficiência nas florestas (Atenas) ou o extermínio em valas comuns (Esparta), cidades estas que nos nossos dias as reconhecemos como o berço da civilização ocidental.

Se compararmos a forma como na Época Clássica e na Idade Média as pessoas com deficiências foram encarados, a ilação que tiramos é que a diferença reside somente no instrumento utilizado para banir aqueles que não evidenciavam os traços aplaudidos pelas representações sociais dominantes. Aliás, segundo Fonseca (1989), na Idade Média foram utilizadas “(...) apedrejamentos ou a morte nas fogueiras da Inquisição das pessoas com deficiência que eram mesmo consideradas como possuídas pelo demónio” (p. 217).

Mesmo sem amenizar a barbárie cometida na Época Medieval, é lamentável saber que estas práticas continuaram a ser reproduzidas nos períodos do Renascimento e Iluminismo. Isto porque, nestes períodos aparecem pensadores sonantes como os Renascentistas Francis Bacon, Giordano Bruno, Maquiavel e Montaigne e dos Iluministas John Locke, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, estes últimos que tanto apreçoaram os ideais da justiça social.

Ao aquilatar sobre o que acabamos de referir, Fonseca (1989) sintetiza que os séculos XVI e XVII ocorreram práticas de espiritismo e de bruxaria, as quais deturparam a visão da deficiência, isto é, que houve julgamentos morais, perseguições, encarcerações. Acrescenta que, apesar das contribuições da Revolução Francesa, foi só no século XIX que começaram a surgir investigações científicas sobre a deficiência, com destaque para deficiência mental, o que permitiu o aparecimento dos estudos de Esquirol, Séguin, Itard, Wundt, Ireland e outros.

Ora, nem com esses estudos os autores conseguiram convencer a sociedade a libertar-se das amarras que a prendia à barbárie. Aliás, refere Fonseca (1989), que mesmo nos finais do século XIX e na primeira metade do século XX houve, por um lado, extermínio de deficientes pelo nazismo hitleriano e, por outro, foi adoptado o método de esterilização em pessoas que eram consideradas potenciais multiplicadores da *imperfeição*, bem como a prática do asilo (Inglaterra), sem ignorar as posturas de desonra, rejeição e medo.

O mesmo autor advoga que os ideais da Revolução Francesa, ancoradas na liberdade, igualdade e fraternidade foram de grande valia na mudança da forma como eram encaradas as pessoas com deficiência até então, dado que a partir desta altura passaram a contar com a assistência em instituições de caridade. Obviamente, o marco indelével na história da humanidade aconteceu em 1948 com a publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem. A partir desta altura as pessoas com deficiência passaram, pelo menos no âmbito deste documento, a serem vistas como iguais a qualquer cidadão com direitos e deveres que vai desde o direito à participação na vida social até à integração escolar e profissional.

1.2.1 As bases teóricas da Educação Especial

A Educação Especial (EE) contou, inicialmente, com as contribuições do *modelo médico*¹, orientado para a perspectiva individual. De citarmos que este modelo defende que a pessoa com deficiência deve adaptar-se à sociedade e que para a eficácia de qualquer acção de

¹ Para a Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF), “(...) ‘modelo médico’ considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado directamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais” (p. 20).

prevenção ou de intervenção ou de reabilitação é fundamental partir de um diagnóstico de especialistas da medicina; enfim, é criticado porque, na avaliação dos pacientes, enfatiza mais os testes padronizados do que os testes adaptados a cada caso em particular e pelo facto de os resultados serem utilizados para rotular a pessoa portadora de uma deficiência como incapaz. De entre os críticos deste modelo, temos Fonseca (1995) com o argumento de que:

Não se pode partir do pressuposto de que todas as crianças com a mesma deficiência têm as mesmas necessidades e a mesma personalidade. (...) As crianças deficientes também são diferentes, daí a importância da introdução das noções de perfil intra-individuais e de necessidades educacionais especiais (p. 28).

Contudo, Fonseca (*op. cit.*) ressalva que,

A crítica feita não é a favor nem contra os testes, mas, fundamentalmente, dirige-se à maneira como os resultados têm sido usados. A aplicação dos testes, que é necessária para diagnóstico e para perspectivar uma intervenção pedagógica coerente e conseqüente, deve seguir a filosofia de Binet, isto é, o teste surge como instrumento psicopedagógico, para, a partir dele, construir-se estratégias de educabilidade da inteligência, preparando o indivíduo para a sua integração social plena (p. 13).

Este ponto de vista é corroborado por Ferreira (2007), o qual, recorreu às contribuições de Viens, Chen & Gardner (1997), para sublinhar que “Binet teve a preocupação de escolher perguntas relativas a aspectos familiares, à experiência das crianças, pois não era da opinião que desenvolvimento da inteligência fosse independente dos factores ambientais” (p. 24)

Ora, vendo a aplicação de testes, sejam estes de inteligência, sociométrico, ou outro, como uma política de melhoria das práticas, o que podemos dizer é que estará salvaguardada a filosofia que está na base do *modelo social*², este, por um lado, não imputa à pessoa a responsabilidade pela sua incapacidade, por defender que a incapacidade é algo que decorre de um conjunto complexo de circunstâncias endógenas e exógenas e, por outro, propõe uma abordagem com enfoque na diferença e não na anomalia ou na deficiência. É um modelo que vê a assunção da responsabilidade colectiva como uma via por excelência na prossecução dos desígnios propostos na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

² O *modelo social* de incapacidade, por sua vez, considera a questão principalmente como um problema criado pela sociedade e, basicamente, como uma questão de integração plena do indivíduo na sociedade. A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Assim, a solução do problema requer uma acção social e é da responsabilidade colectiva da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social (*cf.* CIF, 2003, p. 21).

Também é verdade que uma efectiva substituição do *modelo médico* pelo *modelo social* não tem sido uma tarefa fácil, tendo em conta que a sociedade, desde as primeiras experiências realizadas há cinco séculos a favor de crianças surdas, tem vindo a mostrar-se omissa no que toca à implementação de um modelo que sirva a cada um em particular, segundo as suas características. A propósito disto, Ferreira (2007), citando Gerheart e Litton (1975) e Heward e Orlansky (1984), aponta que a primeira tentativa no sentido da educação de indivíduos com algum tipo de incapacidade ocorreu no século XVI por iniciativa de Pedro Ponce de Leon. Acrescenta que este monge cristão, ao procurar ensinar crianças surdas a ler e a escrever, deu um passo decisivo na forma de como eram encaradas as possibilidades de aprendizagem desses indivíduos e inspirou Jean Bonet a abrir, em 1760, uma escola para acolher crianças com deficiência auditiva e uma escola para crianças invisuais em 1784.

Segundo Ferreira (*op. cit*), estas primeiras iniciativas, incluindo aquelas que as sucederam a partir de 1798 em apoio às pessoas com deficiência mental, que ocorriam em lugares de custódia para garantir uma aceitável qualidade de vida, enquadram-se, naturalmente, no primeiro estágio intitulado pela UNESCO (1997) como *estádio filantrópico*.

Da passagem das iniciativas particulares e pontuais para as iniciativas públicas emerge o segundo estágio – o *estádio da assistência pública* – que, à semelhança do estágio anterior, considera a pessoa com deficiência como doente e que, como tal, acusa as incapacidades decorrentes da sua natureza, bem como a necessidade de estar isolado para efeito de tratamento. A diferença principal reside na institucionalização dos apoios e das assistências.

De entre as instituições, Ferreira (*op. cit.*) destaca a de Itard³ e as de Séguin, alegando que este último, em Paris, no ano 1837, fundou a escola para crianças com atraso mental e, mais tarde, «*The Pennsylvania Training School*», nos Estados Unidos da América. A mesma autora acrescenta que são estas iniciativas e as contribuições de Alfred Binet e Maria Montessori no início do século XX que, efectivamente, lançaram as bases do ensino especial.

Este estágio, ao nosso ver, corresponde ao nível 7 do esquema de Fonseca (1995)⁴. Neste nível, Fonseca aponta a educação que ocorria nos hospitais, nos estabelecimentos de ensino com regime semi-internados, nas escolas residenciais e nos espaços de assistência total. No

³ Jean-Marc-Gaspard Itard, mais conhecido por Itard, é, para muitos, um dos precursores da Educação Especial por ter tido a iniciativa de educar a criança selvagem de 12 anos encontrada por três caçadores na floresta de uma região francesa chamada Aveyron (Gerheart & Litton, 1975; Heward & Orlansky, 1984 citado por Ferreira, 2007; Capul & Lamay, 2003; Gardou & Develay, 2005 citados por Sanches & Teodoro, 2006).

⁴ cf. Figura 8.1 – Níveis de aprendizagem e os serviços de educação especial, in Fonseca, 1995, p. 194.

entanto, o mesmo não se compara sequer com a *integração física* – um dos quatro graus de integração segundo Soder (1981), citado por Sanches & Teodoro (2006) –, pois o autor defende que neste nível todos (com ou sem deficiência) compartilham o mesmo espaço.

Como efeito, notamos aqui uma forte influência do *modelo médico* na definição das estratégias educativas e/ou do *modelo da segregação* que, segundo Ferreira (2007), postula a necessidade da identificação dos alunos que não acompanham o ritmo de aprendizagem dos seus pares para serem conduzidos aos estabelecimentos de ensino separados e protegidos.

Há um reconhecimento, quase generalizado, de que a aposta na segregação oferece à pessoa apenas a oportunidade de estar presente numa instituição de ensino sem que, em simultâneo, represente uma oportunidade de participar nas actividades e, conseqüentemente, o desenvolvimento e a aprendizagem. Aliás, para muitos, ao invés desta prática que, na verdade, aumenta a ignorância das potencialidades da pessoa com deficiência, o desrespeito pelas diferenças individuais, a estigmatização, a discriminação, as desigualdades sociais entre outros males sociais, deve haver uma aposta no paradigma de integração.

Foi deste modo que, segundo a UNESCO (1997), alcançámos o *estádio do direito à integração*, o qual assenta nas determinações da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, saídas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em Março de 1990.

Neste documento os estados reconheceram que a educação é capaz de contribuir para que haja tolerância, cooperação entre indivíduos e povos, justiça social, harmonia entre os homens e entre estes e meio ambiente, progresso social, económico e cultural, bem como traçaram dez premissas para servirem de estratégias de acção. Destacamos o *Artigo 1.º – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, onde o primeiro ponto defende que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Destacamos o *Artigo 2.º – Expandir o enfoque*, em especial, o seu ponto dois que apresenta os seguintes eixos de acção: (i) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; (ii) concentrar a atenção na aprendizagem; (iii) ampliar os meios e o raio de acção da educação básica; (iv) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; (v) fortalecer alianças.

Estes artigos evidenciam a aposta na *integração* de todos no sistema regular de ensino, independentemente de apresentarem ou não deficiências. Para reforçar esta filosofia, também em 1990 foi criado pela Organização das Nações Unidas um outro importante documento, intitulado *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. De referirmos que, a *integração*, segundo Carvalho (1999) consiste num

(...) processo dinâmico de participação das pessoas num contexto de relações, o que determina a sua interação com os diversos grupos sociais. Integração implica reciprocidade. Sob o enfoque escolar, é um processo gradual e dinâmico que pode adotar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos (p. 35).

Com auxílio do *método cartesiano*, Carvalho (1999) sublinha, igualmente, que:

A integração escolar – a que mais interessa aos educadores em geral, obviamente – tem sido conceitualizada como um processo de educar/ensinar crianças ditas normais junto com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou na totalidade do seu tempo de permanência na escola (p. 36).

Para Soder (1981), só estaremos perante uma *integração* efectiva se ela for, em simultâneo, “(...) física (compartilham espaços), funcional (utilizam os mesmos e recursos), social (integram a classe regular) e comunitária (continuam a integração na juventude e na vida adulta)” (citado por Sanches & Teodoro, 2006, pp. 65-66).

Entretanto, Lima-Rodrigues *et al* (2007) sustentam que as primeiras tentativas de integração continuavam, de forma indirecta, a excluir os alunos. Esta atitude foi percebida e criticada por aqueles que nutrem a cultura cidadã como uma filosofia de vida, desafiando a sociedade a construir uma Educação verdadeiramente inclusiva, uma Escola onde a aceitação da diferença se faça escola, onde a aposta na qualidade seja a máxima do quotidiano escolar.

Deste modo, estamos em condições de, a título de síntese, referir que foi possível perceber que os constrangimentos (persistência de barreiras arquitectónicas, barreiras à participação nas actividades escolares, abandono e retenção escolares...) herdados do ensino tradicional, e subtraídos pela *Educação Especial* ou *Modelo de Integração*, acabou por suscitar uma abordagem mais inclusiva. Esta constatação foi um passo significativo rumo à Inclusão.

Entretanto, Carvalho (1999) adverte que: “Não podemos negar o que se tem avançado, como se estivéssemos partindo do zero e nada tivesse sido feito de bom e necessário. Estamos num processo que é político, social, económico, histórico e pedagógico” (p. 36). Lima-Rodrigues

et al (2007) chamam a atenção para o facto de que em muitos países, o movimento Educação Inclusiva surgiu no quadro da Educação Especial, “(...) evoluindo de forma a abranger todos os alunos que experenciam dificuldades no processo ensino-aprendizagem, na defesa dos seus direitos, através da transformação global e qualitativa dos sistemas educativos” (p. 21).

Enfim, importa frisar que, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), traduzido do Inglês *Organization for Economic Cooperation and Development* e o seu respectivo “centro pensante” conhecido como *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* (1984), a Educação Especial consiste num “(...) conjunto de programas educativos utilizados no ensino de crianças e jovens deficientes” (citado por Madureira & Leite, 2003). Já para a UNESCO (1994), a EI parte do pressuposto de que a escola é para todos, isto é, que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas do sistema regular de ensino.

1.2.2 A Declaração de Salamanca: pertinência na política de “Escola para Todos”

De 7 a 10 de Junho de 1994, após 46 anos da publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem com o propósito de garantir a igualdade entre os homens, através da promoção de medidas evolutivas de ordem nacional e internacional, realizou-se, em Salamanca, Espanha, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, da qual resultou a *Declaração de Salamanca*. Segundo a UNESCO (1994), participaram nesta conferência mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, apostados na promoção da Educação para Todos.

Foi, com efeito, nesse encontro que os diversos participantes assumiram que já era altura de romperem com o paradigma de integração, ou seja, com a política de aposta na Educação Especial ou “escola integradora”. Esta, segundo Correia (2001), apesar de ter reconhecido que o atendimento a alunos com NEE deve ocorrer no quadro de uma política de “educação apropriada”, dava demasiada importância aos resultados da avaliação ou do diagnóstico, ao défice do aluno, como também desencadeava uma estratégia de apoio continuado fora do sistema regular de ensino. Correia (2001) reforça que as estratégias de apoio “(...) inscrevem-se num *continuun* de serviços educacionais que vai desde a classe regular, passa pelas classe especiais/salas de apoio e pelas escolas especiais e termina nas instituições” (sic) (p. 131).

Em oposição a esta política de separação entre as crianças com NEE e as outras, diferentes vezes se ergueram e várias contribuições foram surgindo em prol da Inclusão de todos no

sistema regular de ensino, por reconhecerem que o lugar da criança é na escola. De entre estas vozes, podemos destacar Andrade (2000), citado por Souza e Stiegler (2007), ao destacar que:

A Inclusão é uma atitude, uma convicção, uma proposta político-pedagógica, um desejo de mudanças nos paradigmas educacionais e de convívio social e político, é uma vontade profunda de respeitar e reconhecer as diferenças humanas, propondo uma noção de igualdade sem homogeneização ou massificação (p. 33).

Na verdade, as ideias de Andrade (2000) vão ao encontro da política da EI que é sintetizada no *ponto 7* da Declaração de Salamanca, onde se pode ler (UNESCO, 1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p. 11).

Da leitura das propostas educativas trazidas pela *Declaração de Salamanca* e, em especial, no que se refere ao ponto aqui frisado, notámos uma enorme contribuição em prol de uma efectiva escolar. Na verdade, é perceptível quando Lima-Rodrigues *et al* (2007) advogam que “(...) é com a Declaração de Salamanca (1994) que se clarificam orientações precisas para que os países desenvolvam esforços no sentido da implementação da EI” (p. 22).

Uma outra nota importante a destacar é que com *Declaração de Salamanca* é reconhecido que todos os alunos, apresentando ou não uma deficiência, estão sujeitos às privações de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem, decorrentes da não criação de condições favoráveis pela escola. Nesta prisma, o *modelo de inclusão*, diferente do *modelo de integração*, marcado por um discurso centrado na deficiência, trouxe os conceitos *NEE* e *diversidade*, como também salientou que não são os alunos que têm que se adaptar à escola, mas sim que é a escola que tem que adaptar-se aos estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências, entre outros aspectos que cada aluno apresenta individualmente.

Foi, também, com a Declaração de Salamanca que os signatários assumiram, em definitivo, a substituição do paradigma de integração pelo paradigma da Inclusão, pois no ponto 3 é enaltecido que o princípio basilar do “Enquadramento da Acção” é assumir que as escolas

se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência

ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (sic) (Declaração de Salamanca, 1994 p. 6).

1.3 Construir Escolas Inclusivas: a proposta de Tony Booth e Mel Ainscow

Nos pontos anteriores vimos que a educação desde sempre foi ficando marcada pela exclusão de determinados grupos sociais por motivos diversos. Também ligados a esta mesma história, foram surgindo pessoas que reivindicam o direito à educação, contribuindo, com efeito, para a construção de uma sociedade mais justa como são os casos de Tony Booth e Mel Ainscow. O destaque que aqui damos a estes pensadores não significa que ignoramos que tantos outros têm contribuído para que a Inclusão escolar seja uma realidade neste século XXI, mas por serem os autores do *Index for Inclusion* (2000/2002), quer pelo facto de este tratar-se de um notável instrumento que vem sendo amplamente utilizado no apoio à avaliação e ao desenvolvimento de escolas inclusivas em vários países, quer por ser uma das principais referências do presente trabalho. Aliás, para Correia (2001) o conceito de Inclusão,

(...) não nasceu do vazio. Parece ter vindo gizar-se desde os anos 60, sendo contudo, em fins de 70, princípios de 80, que ele toma a forma mais actual, quando um grupo de pais de crianças com NEE severas exige a colocação de seus filhos nas escolas das suas comunidades, pretendendo pôr fim à constante discriminação de que eram alvo (p. 130).

Esta perspectiva é, em parte, defendida por Madureira e Leite (2003), pois estas autoras apontam os anos 90 como início da perspectiva inclusiva em oposição à de Integração e das práticas educativas adoptadas por esta, que deixava muitos fora do sistema educativo. No entanto, as mesmas autoras sustentam que isso só é possível se as instituições sociais assumirem essa responsabilidade, especialmente as escolas que têm a missão de educar.

Esta representa uma das observações feita por Tony Booth e Mel Ainscow em 2002 no “Índice para a Inclusão”, tradução da versão original *Index for Inclusion* produzida em 2000 e ancorada numa tríade dimensional: (i) a que visa “criar culturas inclusivas”, (ii) a que propõe “implementar políticas inclusivas” e; (iii) a que assume “promover práticas inclusivas”, como ilustra a figura 1 que se segue, acompanhada da sua sintética apresentação.

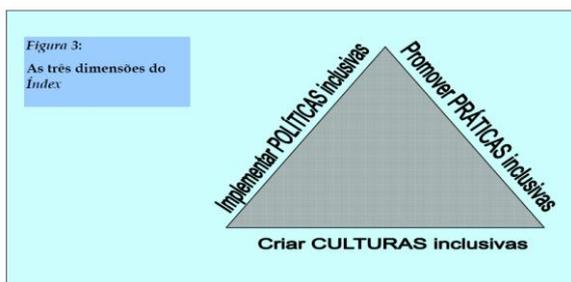


Figura 1 – O que é *Índice*, Booth e Ainscow (2002)

O *Índice* é um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas. É um documento abrangente que pode ajudar todos que procuram progredir e encontrar novos caminhos na sua área de intervenção. (...) foi produzido ao longo de três anos, com a ajuda de uma equipa de professores, pais, dirigentes, investigadores e a representação de organizações de pessoas com deficiência que tinham uma larga experiência em apoiar a orientação inclusiva das escolas (Booth & Ainscow, 2002, p. 4).

Quer pelas dimensões do *Índice*⁵, quer pelo tempo que foi preciso para a construção deste mesmo documento, leva-nos a deduzir que a Inclusão na educação não é algo que se adquire e muito menos que se constrói de um dia para o outro. Na verdade, é visível uma complexidade inerente a cada uma das três dimensões, pois cada uma comporta em si duas secções e cada uma destas secções comporta entre 5 a 11 indicadores. Enfim, essas dimensões se interpenetram, formando um *corpus* orientado para a eliminação de barreiras ao acesso, para a promoção da diversidade, da participação e da aprendizagem dos alunos.

É nestes termos que Booth e Ainscow (*op. cit.*) apontam, como ponto de partida rumo a uma efectiva Inclusão nas escolas, um diagnóstico, ou seja, um trabalho de despistagem dos aspectos que dificultam o acesso, a participação e aprendizagem, exigindo, de antemão, que haja “o reconhecimento das diferenças entre os alunos”, enfim, o reconhecimento de que cada aluno traz para escola interesses, conhecimentos, competências, capacidades, potencialidades, deficiências, línguas maternas distintas, entre outros aspectos que, por um lado, o diferenciam de outros alunos e, por outro, podem funcionar como catalizadores ou, também, como entraves à prossecução dos objectivos que a escola propõe (p. 9).

Booth e Ainscow (2002) defendem que a identificação de “barreiras à aprendizagem e à participação” não deve, em momento algum, traduzir-se em “fragmentação de esforços feitos pela escola para atender à diversidade dos alunos”, mas sim “para dirigir a atenção sobre o que tem que ser feito para melhorar a aprendizagem de qualquer criança” (p. 9).

⁵ *Índice* para a (versão portuguesa) foi traduzido em 2002 do original *Índice for Inclusion* produzido em 2000 por Tony Booth e Mel Ainscow. Esta versão foi disponibilizada ao público em geral *on-line* pela Cidadãos do Mundo, contando com a autorização do *Centre for Studies on Inclusion Education (CSIE)*; à semelhança da versão original (em inglês), apresenta, por um lado, a Dimensão A – Criar Culturas inclusivas com a Secção A.1 – Construir sentido de comunidade e Secção A.2 – Estabelecer valores inclusivos, por outro, a Dimensão B – Implementar Políticas inclusivas com a Secção B.1 – Desenvolver escolas para todos e Secção B.2 – Organizar o apoio à diversidade e, por outro lado, ainda, a Dimensão C – Promover práticas inclusivas com a Secção C.1 – organizar a aprendizagem e a Secção C.2 – Mobilizar os recursos

Acrescentam que isto deve acontecer no quadro de uma acção educativa assente no modelo social, condenando qualquer atitude de discriminação por motivos de género, orientação sexual, classe social, origem étnica e a própria deficiência por parte da instituição escolar. Para Booth e Ainscow (2002): “A discriminação institucional está profundamente enraizada nas culturas e influencia a visão que se tem sobre as pessoas, assim com as respostas que lhes são dadas, incluindo as que se referem a escolhas para cargos profissionais” (p. 12).

Ora, acreditamos que um dos primeiros passos no sentido de evitarmos a discriminação nas escolas é encararmos a escola nos termos que ela é definida pelo Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial do Brasil, pois ela é apresentada como um espaço

(...) de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar. (p. 9)

Efectivamente, esta perspectiva é bastante ampla, quer pela forma como encara a formação da pessoa e como esta formação lhe permite estabelecer uma relação de harmonia com a sociedade no seu todo, quer no que toca à responsabilidade que é imputada à escola na promoção de políticas, culturas e práticas que, segundo Booth e Ainscow (2002), uma vez articulados promovem o desenvolvimento da escola, pelas razões que passamos evidenciar no quadro de cada uma dessas três dimensões, a começar pela dimensão “Culturas inclusivas”.

1.3.1 *Culturas Inclusivas*

Numa tentativa para melhor compreendermos os aspectos relacionados com a dimensão “culturas inclusivas” mencionados por Tony Booth e Mel Ainscow, entendemos que é pertinente partir da compreensão do próprio conceito “cultura organizacional”, dado que a escola é, também, uma organização social, onde os homens comunicam entre si, estabelecem relações, aprendem uns com os outros e a respeitarem-se mutuamente, mas também onde essa relação nem sempre é fácil, sendo, por vezes, marcadas por conflitos entre os sujeitos que directa ou indirectamente se encontram envolvidos com o processo ensino-aprendizagem.

A preocupação com o perceber esse conceito deve-se, igualmente, ao facto de concordarmos com Beckhard (1972), quando afirma: “A única maneira viável de mudar as organizações é mudar a sua “cultura”, isto é, mudar os sistemas dentro dos quais as pessoas trabalham e vivem. O autor acrescenta que: “*Cultura organizacional* significa um modo de vida, um

sistema de crenças, expectativas e valores, uma forma de interação e relacionamento típicos de determinada organização” (sic) (citado por Chiavenato, 2004, p. 434).

Concordamos que a mudança da cultura organizacional é, obviamente, mais do que uma obrigação em qualquer organização que se preze para poder fazer face à dinâmica social, sobretudo, quando a organização tem por missão a formação da pessoa humana numa perspectiva inclusiva; quando esta tem por obrigação de aceitar e não excluir. Entretanto, há um fosso enorme entre aquilo que é o ideal e aquilo que tem sido prática nas escolas, pois no dia-a-dia as mudanças têm sido muito lentas. Basta um primeiro contacto com as escolas para presenciarmos barreiras, a começar pela sua parte física, passando para o comportamento das pessoas, seja na forma como encaram as pessoas com NEE, considerando-as, por vezes, como pessoas ineducáveis, seja na forma como actuam arraigados pelo pessimismo.

Ora, é no sentido de estruturação de uma plano de mudança das práticas educativas como também para o desenvolvimento da escola num ritmo mais acelerado que a dimensão “culturas inclusivas”, juntamente com as dimensões “políticas inclusivas” e “práticas inclusivas” são consideradas por Booth e Ainscow (2002) como fundamentais e indispensáveis, sendo que a primeira é assumida como o elemento central no processo de aperfeiçoamento da escola. Realmente, Booth e Ainscow (2002) entendem que:

O desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração podem conduzir a mudanças nas outras dimensões. É através de culturas escolares que as mudanças nas políticas e nas práticas podem ser mantidas pelos novos alunos e novos membros do pessoal (p. 13).

Concluindo, diremos que para que haja essa partilha de valores inclusivos nas escolas é preciso, estarmos conscientes do ritmo acelerado das dinâmicas sociais, exigindo, em especial, à escola e aos seus agentes, uma mente aberta a novos saberes, uma atitude activa e pró-activa perante o conhecimento, a capacidade para aprender e trabalhar em equipa, a assunção de valores colectivos. Enfim, que a escola se assuma como “organização de aprendizagem” que Chiavenato (2004), baseado nas ideias de Peter Senge⁶, nos dá conta que se trata de instituições, nas quais os corpos directivos facilitam a aprendizagem aos seus

⁶ Peter Senge é autor da obra intitulada *The fifth discipline: the art and practice of learning organization* publicada em 1990 pela Editora *Currency Doubleday*. Senge é um dos experts na área da Gestão do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* e é mundialmente conhecido, sobretudo pela difusão do conceito de “aprendizagem organizacional”/ “organização aprendente”, em inglês, *learning organization*.

agentes e assumem o desafio de transformação contínua, ou melhor, assumam a dimensão “Políticas inclusivas” nos moldes que é apresentado por Booth e Ainscow (*op. cit.*).

1.3.2 Políticas Inclusivas

Já vimos que o modelo inclusivo se distancia dos modelos que procuram imputar as responsabilidades pelos fracassos às instâncias educativas, desde o Ministério da Educação, passando pelos órgãos directivos da escola, professores e encarregados de educação, e propõe uma política de co-responsabilização pelos fracassos e pela procura de subsídios para impedir que os mesmos se tornem práticas recorrentes. Nesta lógica, um diagnóstico baseado nas orientações saídas da *CIF* é tido como ponto de partida na caracterização do quadro clínico e despistagem das NEE.

Há uma verosimilhança entre essas orientações e as propostas do modelo ecológico, pois este reconhece que o desenvolvimento de uma pessoa é condicionado por factores ambientais como tempo, espaço, actividades e as pessoas que com ela interage no dia-a-dia (Bronfenbrenner, 1999, citado por Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte e Amaral, 2004, p. 51). Corrobora este ponto de vista a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular de Portugal (2005), quando sustenta que, para cada NEE, é a partida identificada a

(...) problemática ao nível das funções do corpo e da actividade e participação, tendo por referencia a *CIF*, identificando-se, seguidamente, em função da idade e dos níveis de educação e ensino, as medidas especiais de educação – recursos humanos e condições ou características dos contextos educativos – que poderão constituir possíveis respostas às necessidades educativas especiais que as crianças ou jovens possam apresentar (p. 3).

O mesmo é dizer que, no quadro das Políticas Inclusivas, são visíveis traços da perspectiva ecológica e sistémica da abordagem ao desenvolvimento humano proposto por Urie Bronfenbrenner em finais dos anos 70 e/ou, mais precisamente, o modelo bioecológico – versão melhorada do modelo ecológico, apresentado pelo próprio Bronfenbrenner em parceria com Morris. Martins e Szymanski (2004) apontam que

Bronfenbrenner faz também críticas a sua primeira abordagem, em relação à ênfase demasiada nos contextos de desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento (p. 65)

Considerando o modelo ecológico, o primeiro aspecto que vem ao de cima é que na tentativa de se distanciar do modelo médico (existência da correlação entre a incapacidade e doença),

aquele acaba, de certo modo, por negar a preponderância dos centros de interesse que, segundo Decroly, tem por raiz as próprias necessidades da pessoa na luta contra as vicissitudes decorrentes das limitações físicas ou psicológicas ou ambientais. Por outro lado, este modelo ignora as orientações e as primeiras experiências na tentativa de Inclusão de crianças com NEE no sistema regular de ensino providas pelo *Warnock Report* (1978).

Entretanto, a postura auto-correctiva de Bronfenbrenner, que culminou com a emergência do modelo bioecológico, é um sinal de que o ser humano é capaz de auscultar os sinais do seu tempo. Aliás, essa mudança tem um percurso idêntico ao da passagem do modelo de integração para o modelo de Inclusão. Diremos que o modelo bioecológico está presente nos ditos de Rodrigues (2003), quando enaltece que a Inclusão ultrapassa a mera presença física “(...) é um sentimento de uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (p. 95).

Outrossim, é que o problema pode não estar associado às políticas que são apresentadas, mas sim na implementação das mesmas, devido aos dilemas inerentes aos seus pressupostos de base. O mesmo é dizer que as políticas, muitas das vezes, não amparam o “sentido de ‘eus’ colectivos” proposto por Dewey (1979). Aliás, para Rodrigues (2001), a Inclusão é

(...) um campo extremamente conflitual, em que ao lado de posições que apelam para uma escola para todos (a ‘comunidade aberta e solidária’ de que fala o texto da UNESCO) se levantam vozes apelando para uma escola mais selectiva, mais escolar e mais impositiva. É pois um campo de indagável conflito com que se enfrentam a eficiência e a deficiência, a rapidez e a lentidão, a negociação e a imposição, enfim, a inclusão ou a selecção (p. 20).

Este aspecto foi apontado por Booth e Ainscow (2002), ao frisarem que “(...) muitos professores argumentam que têm de trabalhar muito para minimizar as pressões de exclusão decorrentes das políticas que, encorajando a competição entre escolas, podem conduzir a uma concepção restritiva do sucesso dos alunos” (p. 18). Norwich (1993) alertara, também, que existem quatro dilemas que condicionam a integração de alunos com NEE na escola regular:

1. O **dilema do currículo comum**: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas?
2. O **dilema da identificação**: a identificação dos alunos com NEE ajuda-os ou, pelo contrário, marca-os negativamente?
3. O **dilema pais-profissionais**: no momento das decisões quem tem maior influência?
4. O **dilema de integração**: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular ou numa classe especial com mais apoios? (citado por Correia, 2001, p. 95).

Enfim, as políticas educativas devem ser entendidas e assumidas como linhas de orientação que nos desafiam a procurar meios de organizar a escola e, em especial, a sala de aula por forma a atendermos a todos, bem como para nos auxiliar na resolução dos problemas e dilemas que têm condicionado os progressos na luta contra a exclusão escolar, seja no que toca a acesso, seja no que toca à participação e desenvolvimento. Para Ainscow (2000), a escola que pretende oferecer modelos educativos deve pautar-se por seis tipos de mudança:

1. assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimentos existentes;
 2. ver as diferenças como oportunidades para aprendizagem;
 3. inventariar as barreiras à participação;
 4. usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
 5. desenvolver uma linguagem ligada à prática;
 6. criar condições que incentivem aceitar riscos
- (Ainscow, 2000 *apud* Rodrigues, 2003, p. 96).

1.3.3 *Práticas Inclusivas*

Para abordarmos as práticas inclusivas, poderíamos recorrer às contribuições dos pensadores humanista como Decroly, Montessori, Dewey, Vygotsky, Freire e outros, uma vez que estes foram os pioneiros a desafiar os sistemas educativos a dar primazia àquelas práticas que decorrem da aceitação da diferença, da assunção de um compromisso em satisfazer as necessidades linguísticas, culturais e sociais que apresenta cada aluno em particular.

Na verdade, as práticas inclusivas ocorrem se houver recursos humanos capacitados e conscientes do papel que desempenham, o respeito pela diversidade, uma aposta constante na eliminação das barreiras arquitectónicas (boa acessibilidade, existência de sinalética, facilidade na circulação, segurança e higiene), o apetrechamento das salas de aulas com recursos e materiais pedagógicos de apoio a cada tipo de NEE para facilitar a comunicação entre os elementos do triângulo pedagógico, um repensar constante sobre o currículo que engloba a planificação, a execução e a avaliação flexíveis desde o nível macro até o nível micro; enfim, se houver uma relação próxima entre escola, família e comunidade.

Em suma, o ponto de partida, para a Inclusão nas escolas, é aceitar a diferença entre as pessoas, mas isto não significa negar mais e melhor apoio àqueles que são mais vulneráveis e muito menos negar a “cultura de facilitismo”. É preciso, segundo Correia (2001), percebermos que “(...) quando falamos da diversidade, estamos a falar em adequação pedagógica e, se quisermos, em adequação curricular, que nos permita planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos e as características dos ambientes onde eles interagem” (p. 132).

É neste sentido que Stainback e Stainback (1990) defendem que a materialização dos propósitos do movimento inclusivo decorre de três razões fundamentais:

1. Proporcionar a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares na sua comunidade natural;
2. Evitar os efeitos da segregação inerentes à colocação dos alunos em escolas ou classes especiais;
3. Fazer o que é razoável, ético e equilibrado (citados por Ferreira, 2007, p. 60).

A verdade é que, a par do repto que é lançado no sentido da promoção de *Práticas Inclusivas* nas escolas, convivemos com dilemas que nos arrastam para o sentido contrário, os quais precisam ser atacados com urgência para que as propostas inclusivas vingam. Aliás, há décadas que Dewey desafiou as escolas e, particularmente, as salas de aulas a promoverem

(...) um sentido de “eus” coletivos (sistemas de auxílio mútuo, seguros, essencialmente uma comunidade de apoio de indivíduos interdependentes) estaremos construindo o “nós” coletivo, fornecendo a todos os membros um senso de identidade único, um senso de fazer parte de um grupo e de um lugar. É somente por meio de um esforço coletivo que o compromisso com o núcleo de valores sociais, de justiça, de tolerância, de interesse e do respeito pelo outro pode ser adquirido (citado por Stainback, 2006, p. 10).

Diríamos que as Práticas Inclusivas têm que fazer parte nas nossas escolas, dado ao imperativo que se nos coloca de apoiar as crianças em situação de risco e a redução da probabilidade do efeito *Mathew* que, segundo Reynolds (1988) e Waxman (1992), faz com que “(...) os alunos que se encontram num estágio de aprendizagem inferior no início do ano ou que tem um ritmo de aprendizagem mais lento, têm mais probabilidades de mostrar um atraso progressivo enquanto continuarem na escola” (citados por Day, 2001, p. 283). É neste sentido que Booth e Ainscow (2002) propõem um esquema de implementação do *índex* e justifica-o nos termos que passamos a apresentar na figura 2.

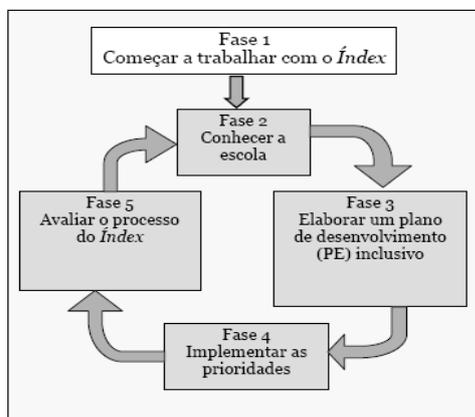


Figura 2 – Fases de aplicação do Índice, extraído de Booth e Ainscow, 2002, p. 20

As mudanças nos valores propostos pelo índice podem levar os membros da equipa e os alunos a fazer adaptações nas culturas, nas políticas e nas práticas de uma forma muito mais imprevisível, do que trabalhar determinada prioridade previamente identificada. Isto pode implicar mudanças significativas na forma como os membros da equipa trabalham uns com os outros ou pequenas mudanças no modo como um determinado professor trabalha com as crianças (Booth & Ainscow, 2002, p. 21).

1.4 Cabo Verde: Políticas inclusivas implementadas e em construção

1.4.1 Um breve retrato de algumas iniciativas governamentais

É notório que a política de EI, nos países desenvolvidos, tem merecido profundas reflexões por organismos constituídos e investigadores isolados e, por conseguinte, tem contribuído para que as suas escolas ofereçam as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos sem comprometer a qualidade e a eficácia escolares. Segundo Campos (2002), estes países, conscientes da diversidade de deficiências e da dificuldade na resolução dos problemas decorrentes dos mesmos, incorporaram nos currículos de formação inicial de professores conteúdos relacionados com NEE (citado por Morgado, 2003).

Não podemos dizer o mesmo em relação a Cabo Verde, pois se os países aqui evidenciados apresentam relatos de vastas e enriquecedoras experiências de sucesso, no nosso país, as experiências são ainda incipientes e a prática caminha num ritmo demasiado lento, seja em matéria de criação e/ou de adaptação de estruturas físicas, seja no que respeita ao desenvolvimento e multiplicação de recursos, seja, ainda, na capacitação técnica-científica e pedagógica de docentes e técnicos de apoio específico, indispensáveis para que as nossas instituições educativas passem a estar na linha de frente na luta contra a exclusão social.

É neste sentido que somos instados por Lia, Gerson e Pinho (2005) a perceber a Inclusão social na sua verdadeira essência, o que é mais difícil, já que “(...) a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade” (p. 7).

Apesar de reconhecermos que os problemas de ordem financeira, os problemas relacionados com o potencial humano, dotado de competências técnica, científica e pedagógica e as barreiras arquitectónicas, são os que mais evidenciam, a verdade é que, associado aos mesmos, temos um outro mais difícil de contornar que é a fraca sensibilidade da população para as dificuldades que as crianças com NEE enfrentam. Aliás, a Declaração de Salamanca (1994) considera que: “A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade” (p. 11). Alerta que o êxito das escolas inclusivas depende da mudança a nível do currículo, das instalações, da organização, de estratégias pedagógicas, da avaliação, do pessoal, da ética escolar e das actividades extra-escolares.

Neste ritmo, notamos que estamos indo no sentido oposto ao da forma como o ensino é encarado por Perrenoud (2001), citado por Lima-Rodrigues *et al (idem)*, quando defendeu que “(...) ensinar é ‘agir na urgência e decidir na incerteza’, ou seja, é mobilizar recursos e tomar decisões no momento imediato, sabendo que, às vezes, é nas pequenas decisões do dia-a-dia que algo de grande se concretiza” (p. 36). Entretanto, tem havido algumas boas iniciativas. Destacamos, obviamente aquelas que na ilha de Santiago têm sido implementadas.

Referimo-nos ao *Projecto Apoio Institucional ao Sector da Educação*, o qual visa reforçar as escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, no que respeita às capacidades de formação a distância, formação de pessoal docente, administrativo e de enquadramento pedagógico; o *Projecto Língua Francesa Vector de Desenvolvimento*, que visa a difusão da Língua francesa nas escolas secundárias e a distribuição de material didáctico; o *Projecto de Apoio ao desenvolvimento do Ensino Secundário e Ensino Superior*, que propõe aumentar a capacidade de docência, apoiar a Universidade de Cabo Verde na melhoria da qualidade de ES ministrado, apoiar na Concessão de bolsas de estudo e na Formação contínua de Professores de Português; *Programa Educação, Pequena Infância e Juventude e Programa de Segurança Alimentar e Cantinas Escolares*.

Mesmo reconhecendo, por um lado, que as iniciativas que acabamos de mencionar, a par de muitas outras viradas para os outros níveis de ensino, sejam, efectivamente, importantes indicadores para a melhoria da qualidade educativa, por outro, não podemos ignorar que para tornarmos as nossas instituições educativas em “escolas eficazes”, é preciso a adopção de medidas em tempo útil e consentâneas com a filosofia da Inclusão, evitando desperdício de recursos e de posturas arraigadas pela filosofia de *laisser-faire laisser-passer*.

Aliás, o Plano Nacional da Educação para todos deixa a entender que, por um lado, o Ministério da Educação tem vindo a apoiar a criação de condições, bem como a avaliação de recursos necessários para a EI como forma de se criar as bases que permitam avançar para a regulamentação, em forma de normativo, por outro, este mesmo cenário mostra que em Cabo Verde ainda não existe qualquer lei que regule a questão da Inclusão, em específico.

Isto significa que as directivas, que têm vindo a nortear a EI, decorrem das recomendações saídas da Conferência de Salamanca realizada em 1994 e que, de certa forma, já estão vertidas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 103/III/90, posteriormente alterada em alguns dos seus artigos pela Lei n.º 113/V/99), no Plano Nacional de Educação para todos e no Plano

Estratégico da Educação. Em suma, há um deficit de legislação virada para a EI, o que faz com que as políticas educativas continuem sendo aquelas mais gerais, produzidas para garantir o “acesso” e a igualdade de oportunidade, enfim, a “integração”, assentes, por exemplo, na Constituição, no Plano Nacional de Educação para Todos (PNA – EPT) e na Lei de Bases do Sistema Educativo, como podemos ver logo de seguida.

1.4.2 Iniciativas em matéria da legislação

1.4.2.1 *Destaques de alguns artigos da Constituição, LBSE e PNA – EPT*

Em relação à Constituição, merecem destaque:

(i). O artigo 23.º – Princípio da igualdade –, onde se lê que:

Todos os cidadãos têm igual dignidade social e são iguais perante a lei, ninguém podendo ser privilegiado, beneficiado ou prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de raça, sexo, ascendência, língua, origem, religião, condições sociais e económicas ou convicções políticas ou ideológicas.

(ii). O artigo 27.º – Direito à vida e à integridade física e moral –, advertindo no ponto um, que “a vida humana e a integridade física e moral das pessoas são invioláveis” e no ponto dois que “ninguém pode ser submetido a tortura, penas ou tratamentos cruéis, degradantes ou desumanos, e em caso algum haverá pena de morte”.

(iii). O artigo 73.º – Direitos das crianças –, em especial os três primeiros pontos:

1. Todas as crianças têm direito à protecção da família, da sociedade e dos poderes públicos, com vista ao seu desenvolvimento integral.
2. As crianças têm direito a especial protecção em caso de doença, orfandade, abandono e privação de um ambiente familiar equilibrado.
3. As crianças têm ainda direito a especial protecção contra:
 - a) Qualquer forma de discriminação e de opressão;
 - b) O exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições a que estejam confiadas;
 - c) A exploração de trabalho infantil;
 - d) O abuso e a exploração sexual.

(iv). O artigo 74.º – Direitos dos jovens – prima pela continuidade e pelo reforço das políticas de apoio, como podemos verificar, através do que passamos a apresentar

1. Os jovens têm direito a estímulo, apoio e protecção especiais da família, da sociedade e dos poderes públicos.

2. O estímulo, o apoio e a protecção especiais aos jovens têm por objectivos prioritários o desenvolvimento da sua personalidade e das suas capacidades físicas e intelectuais, do gosto pela criação livre e do sentido do serviço à comunidade, bem como a sua plena e efectiva integração em todos os planos da vida activa.
3. Para garantir os direitos dos jovens, a sociedade e os poderes públicos fomentam e apoiam as organizações juvenis para a prossecução de fins culturais, artísticos, recreativos, desportivos e educacionais.
4. Também para garantir os direitos dos jovens, os poderes públicos, em cooperação com as associações representativas dos pais e encarregados de educação, as instituições privadas e organizações juvenis, elaboram e executam políticas de juventude tendo, designadamente, em vista:
 - a) A educação, a formação profissional e o desenvolvimento físico, intelectual e cultural dos jovens;
 - b) O acesso dos jovens ao primeiro emprego e à habitação;
 - c) O aproveitamento útil dos tempos livres dos jovens.

(v). O artigo 75.º – Direitos dos portadores de deficiência – salvaguarda o primeiro ponto do artigo 24.º da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada em Agosto de 2006, pela ONU, onde faz saber que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O desenvolvimento máximo possível da personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Organização das Nações Unidas, 2006).

Efectivamente, no artigo 75.º, é defendido que

1. Os portadores de deficiência têm direito a especial protecção da família, da sociedade e dos poderes públicos.
2. Para efeitos do número anterior, incumbe aos poderes públicos, designadamente:
 - a) Promover a prevenção da deficiência, o tratamento, a reabilitação e a reintegração dos portadores de deficiência, bem como as condições económicas, sociais e culturais que facilitem a sua participação na vida activa;
 - b) Sensibilizar a sociedade quanto aos deveres de respeito e de solidariedade para com os portadores de deficiência, fomentando e apoiando as respectivas organizações de solidariedade;
 - c) Garantir aos portadores de deficiência prioridade no atendimento nos serviços públicos e a eliminação de barreiras arquitectónicas e outras no acesso a instalações públicas e a equipamentos sociais;
 - d) Organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no ensino e na formação técnico-profissional.

(vi). O artigo 77.º – Direito à educação – o qual revela, nos dois primeiros pontos, orientações dos documentos internacionais como a *Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)*, a *Declaração de Salamanca (1994)* e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)*. Isto é, o Estado de Cabo Verde, em 1999, definiu que:

1. Todos têm direito à educação.
2. A educação, realizada através da escola, da família e de outros agentes, deve:
 - a) Ser integral e contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica dos cidadãos;
 - b) Preparar e qualificar os cidadãos para o exercício da actividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida activa e para o exercício pleno da cidadania;
 - c) Promover o desenvolvimento do espírito científico, a criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica;
 - d) Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais;
 - e) Estimular o desenvolvimento da personalidade, da autonomia, do espírito de empreendimento e da criatividade, bem como da sensibilidade artística e do interesse pelo conhecimento e pelo saber;
 - f) Promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação (Constituição da República de Cabo Verde, na versão dada pela Lei Constitucional n.º 1/V/1999).

Essas preocupações estão também visíveis no Plano Nacional de Educação Para Todos – (PNA – EPT) e na Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (LBSE). No PNA – EPT é sublinhado que a política educativa tem como âncoras os princípios que norteiam a Inclusão, nomeadamente, a qualidade, a equidade, a pertinência social e económica, o envolvimento e a participação das famílias na gestão do sistema. Acrescenta que os indicadores terão que estar virados para os seguintes vertentes:

- (i) beneficiários das acções em termos de grupos alvo, (ii) de regiões atingidas, (iii) parcerias envolvidas, (iv) participação das famílias, (v) capacitação dos docentes, (vi) construção e reabilitação da rede física, (vii) apoios sócio-educativos, (viii) evolução dos indicadores de acesso e participação, eficácia interna e externa e (ix) resultados dos testes da avaliação aferida (PNA – PET, 2002, p. 15).

Em relação à LBSE, são dignos de destaque o artigo 4.º pelo facto de, por um lado, vir reforçar o “Princípio da igualdade” e o Direito à educação, direitos defendidos, respectivamente, nos artigos 23.º e 77.º da Constituição; por outro, por instar a sociedade cabo-verdiana a assumir a Educação como um Dever, bem como o artigo 6.º – Livre acesso ao sistema educativo –, defendendo que: “O sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos

independentemente da idade, sexo, nível socio-económico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um”. Na verdade, este último incorpora o sétimo princípio, isto é, o “princípio fundamental das escolas inclusivas” da Declaração de Salamanca (1994).

Não podemos ignorar algumas das medidas legislativas que concorrem para a defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência; de destacar a Lei Orgânica do Ministério da Educação, 2001, na qual são atribuídas responsabilidades às Direcções de Ensino Pré-escolar, Básico e Secundário de criar condições favoráveis à integração das crianças com NEE no sistema regular de ensino; o Decreto-Lei 5/79 de 17 de Janeiro criado para regulamentar a isenção de taxas e impostos aduaneiros em relação à importação de equipamentos e materiais de apoio aos portadores de deficiência, o Decreto-Lei n.º 38/93 de 6 de Julho, cujo propósito é facilitar a educação, o emprego e a promoção de pessoas com distúrbios mentais, o Decreto-Lei n.º 66/94 de 28 de Novembro, na qual foram definidas atribuições do Conselho Nacional da Condição do Deficiente (CNCD) e a Lei 122/V/2000 – Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência, virada para dois grandes objectivos: (1) assegurar a igualdade de direitos e oportunidades e de participação; (2) servir de suporte na integração das pessoas com deficiência no ensino e formação profissional.

Deste modo, o que podemos constatar é que as grandes limitações são, por um lado, a ausência da legislação específica sobre a Inclusão e a lentidão com que as coisas acontecem, uma vez que, se compararmos Cabo Verde, por exemplo, a Portugal, que é um país amigo, onde 3 anos depois da Declaração de Salamanca, foi produzido o Despacho 105/97, consagrando os princípios de Salamanca e, por outro lado, o fraco envolvimento da sociedade civil na toma de decisões e uma fraca parceria entre as instituições públicas e privadas. Enfim, por tudo isto, justifica-se a pertinência da preocupação de Rodrigues (2003), quando questiona: “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não é?” (p. 91).

1.4.3 Iniciativas das instituições públicas e organizações não governamentais

Em Cabo Verde, como já vimos, o que tem faltado é um maior envolvimento por parte das instituições sociais na procura e implementação de orientações inclusivas, as quais passam pela adopção coordenada de políticas, posturas e meios eficazes no combate a atitudes discriminatórias, sejam estas veladas ou explícitas. Temos, também, instituições que se autointitulam como defensores da justiça social, mas se mostram apáticas face à inacessibilidades nas estradas e nos passeios públicos, nas escolas e estruturas das instituições do Estado e do

sector privado, bem como face às deficientes condições nos meios de transporte, nas caixas multi-banco, nos mobiliários, nas casas de banho e/ou nos lavabos públicos, entre outros.

Dizemos isto, porque este retrato faz parte desta nossa sociedade que conta, actualmente, com mais de duzentas associações como membros efectivos da Plataforma das Organizações Não Governamentais (ONG's), de entre as quais muitas têm em comum por objectivo lutar pela igualdade e equidade, bem como contribuir para a melhoria das condições de vida dos menos favorecidos, através do apoio moral e psicológico, da protecção, da intervenção precoce, da reabilitação, do tratamento, da educação/formação e inserção no mercado de emprego.

Algumas são bastante dinâmicas, de destacar a *Associação de Apoio ao Desenvolvimento e à Integração da Criança Deficiente (AADICD)*, que dispõe de um Centro de Recuperação para a Pequena Infância, onde são realizadas actividades com crianças surdas e deficientes auditivas, a *Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde (ADEVIC)*, que dispõe de uma escola especial que vem preparando os jovens deficientes visuais para a sua integração no ensino formal, oferecendo-lhes a oportunidade de fazerem formações em áreas como Orientação e Mobilidade, Telefonistas, Recepcionistas e Música, a *Associação Cabo-verdiana de Deficiente (ACD)* que dispõe de um Centro Nacional Ortopédico e de Reeducação Funcional; *A Ponte* que realiza campanhas de sensibilização em defesa dos direitos dos doentes mentais e a Associação das famílias e dos Amigos das crianças com Paralisia Cerebral (ACARINHAR), criada a 15 de Abril de 2007 com o objectivo de promover o bem-estar e a qualidade de vida das crianças com paralisia cerebral.

Entretanto, a que tem se distanciado é a ADEVIC, fundada a 22 de Novembro 1993, por Manuel Júlio Soares Rosa. Esta associação desenvolve várias actividades de apoio às pessoas com problemas de visão, de destacar, o reforço da capacitação institucional. Tem apostado na prevenção, na intervenção precoce, no tratamento e seguimento de casos da cegueira, atendendo o objectivo de combater a cegueira, objectivo esse traçado pelo *Plano Nacional de Combate a Cegueira*, a partir das recomendações saídas da *VI Assembleia Geral da União Mundial de Cegos, II Fórum das Mulheres Cegas*. Desenvolve, também, actividades culturais e de lazer que visam promover o exercício da cidadania cultural e social dos deficientes visuais, a saúde, a participação e inserção social dos mesmos.

1.5 Breves reflexões finais

Neste capítulo trouxemos uma retrospectiva sobre como os portadores de deficiências eram *vistas* pela sociedade e as práticas de extermínio ou de marginalização às quais eram sujeitas, mesmo em civilizações que ainda hoje são consideradas como o berço da humanidade. Situações de segregação promovidas e perpetuadas durante toda a Idade Média a ponto de continuarem a ser práticas aceites com alguma normalidade em pleno século das luzes. Apurámos que as contribuições das perspectivas humanistas e da Revolução Francesa extinguiram as investidas reles que eram cometidas contra os portadores de deficiências.

Permitiu constatar que os portadores de deficiências, para sentirem melhorias nas suas condições de vida, tiveram que esperar até o século XVII-XVIII, quando surgiram as primeiras iniciativas individuais e institucionalizadas baseadas nos pressupostos do Modelo Médico. Contudo, as melhorias de maior impacte só vieram a aparecer no século XIX com as primeiras investigações e com o Modelo de Integração. Percebemos que o processo de transição do Modelo de Integração para o Modelo de Inclusão, ainda não concluído, acontece graças às contribuições de profissionais que desafiaram e desafiam as instituições educativas a perceberem que incluir não é simplesmente assegurar a presença física, mas sim que aliada a esta deve haver condições que possibilitem à criança participar e aprender.

Isto permitiu perceber melhor os argumentos de Rodrigues (2003) quando sublinha que Inclusão educativa “(...) é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (p. 95) e, por outro, que é nesta perspectiva que se justifica o debate sobre a Inclusão na sua tripla dimensão (*Culturas Inclusivas, Políticas Inclusivas e Práticas Inclusivas*), a qual serviu de alavanca das propostas apresentadas no *Índex para a Inclusão*.

Foi possível constatar que é no sentido de fortalecimento de um sentimento de pertença que concorrem as orientações veiculadas pelas três dimensões da Inclusão sob o desígnio de eliminar os focos de onde emergem constrangimentos que vão desde uma deficiente relação entre os agentes educativos, passando para o desinteresse e a desmotivação e culmina com o abandono e o insucesso de alguns alunos. Enfim, isto permite-nos reforçar o pressuposto apresentado na Introdução de que há uma relação entre a forma como a Inclusão é percebida pelos agentes educativos de uma escola e o desempenho do aluno, aguardando a verificação a partir dos resultados da parte empírica que será objecto do terceiro capítulo.

Capítulo II: Procedimentos metodológicos

2.1 Considerações preliminares

Este capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos, uma vez conscientes de que a metodologia afigura-se como espinha dorsal de numa investigação e que se for adequada ao estudo, cria-se, à priori, uma linha de orientação no que toca a métodos, técnicas, instrumentos e procedimentos a serem seguidos rumo aos propósitos do estudo. Neste, damos, também, a conhecer a forma adoptada para a definição da amostra, o processo de recolha, a tabulação e o registo dos dados, a análise estatística e os testes das hipóteses, em jeito de retrato da (re)planificação e o trabalho de campo ocorridos durante os meses de Janeiro a Maio de 2009 em duas escolas técnicas da ilha de Santiago, Cabo Verde.

Sendo assim, à partida, estiveram em discussão os aspectos que permitem a compreensão da realidade que esteve em estudo, a começar por uma breve descrição do ES, à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano. De seguida, enfatizamos algumas das iniciativas que vêm sendo realizadas em prol da melhoria deste nível de ensino, os aspectos relacionados com o contexto da investigação e os respectivos sujeitos.

2.2 Do ES em Cabo Verde aos contextos da observação empírica

2.2.1 Breves referências ao ES em Cabo Verde

O Sistema Educativo Cabo-verdiano, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 103/111/90 de 29 de Dezembro), compreende os subsistemas de educação pré-escolar, de educação escolar e de educação extra-escolar, complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração. O mesmo documento reforça que a educação escolar abrange o Ensino Básico, o Ensino Secundário, o Ensino Médio, o Ensino Superior e outras modalidades especiais de ensino.

Aliás, no artigo 2.º deste documento lê-se que: “O sistema educativo abrange o conjunto das instituições de educação que funcionem sob a dependência do Estado ou sob sua supervisão,

assim como as iniciativas educacionais levadas a efeito por outras entidades”. No mesmo é salvaguardada, em parte, a filosofia que está na base do modelo de *Escola para Todos* proposto pela Declaração de Salamanca, pois o artigo 6.º aponta que: “O sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um” (p. 3).

Dizemos em parte, porque, na verdade, não contempla pessoas com NEE. No que se refere ao Ensino Secundário em Cabo Verde, segundo Instituto Nacional de Estatísticas (INE) (2007),

Este nível de ensino tem a duração de 6 anos lectivos dividido em 3 ciclos de ensino tendo uma particularidade de a partir do 2 ciclo estar vocacionada para a vida activa (cursos técnicos) ou para prosseguimentos de estudo (Via geral). Destina-se a jovens com idade de 12 a 17 anos, embora no ensino público tendo em consideração a limitação de recursos é permitido a frequência de jovens na idade entre 12 e 20 anos, pode ser cumprido tanto em escolas públicas ou em escolas privadas.

Já referimos que o Ensino Secundário depara com deficits a vários níveis. No entanto, para o Plano Estratégico da Educação para Todos (2003), o mesmo tem merecido uma maior atenção nos últimos anos, quando aponta que na última década a sua rede escolar “(...) foi alargada com novas escolas em edifícios próprios ou ocupando, por vezes, instalações do Ex-EBC. Presentemente, estão em fase de construção ou já estão programados pelo GEP, diversos edifícios para o Ensino Secundário” (*idem: ibidem.*).

Ora, a construção de escolas deve ser acompanhada de outras iniciativas. Aliás, a Declaração de Salamanca (1994) desafia-nos a estar conscientes de que “A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade” (p. 11). Acrescenta que o êxito das escolas inclusivas depende da mudança que for implementada a nível do currículo, a nível de instalações e organização e, ainda, a nível de estratégias pedagógicas, da avaliação, do pessoal, da ética escolar e das actividades extra-escolares.

Isto mostra que é preciso apostar em medidas que permitam debelar parte dos problemas com os quais se defrontam em Cabo Verde as 13.948 pessoas portadoras de deficiências, segundo Censo 2000. É preocupante saber que o Censo 2000 aponta que, de entre a população portadora de deficiência, apenas 15% frequentavam os estabelecimentos de ensino, enquanto que 42% nunca frequentaram, 43% já tinham frequentado e que por alguma razão desistiram.

No que respeita à ilha de Santiago, em particular, o mesmo documento dá-nos conta da existência nessa altura de 6.471 pessoas com deficiência e que destas 6.287 constituíam a população de quatro anos e mais, sendo que 2.771 (44,1%) nunca frequentara a escola, 2.497 (39,7%) tinha frequentado e 1.019 (16,2%) vinha frequentando a escola.

Dados estes que justificam alguns dos projectos que vêm sendo implementados nesta ilha como por exemplos, o Projecto Apoio Institucional ao Sector da Educação, a Construção de dois liceus na ilha de Santiago, o Projecto Língua Francesa Vector de Desenvolvimento e o Projecto Apoio ao desenvolvimento do Ensino Secundário e Ensino Superior.

Enfim, de referir que a Direcção de Informação e Planeamento do Ministério da Educação e Ensino Superior (2007) aponta que só na ilha de Santiago contamos, actualmente, com um total de 32 estabelecimentos de Ensino Secundário, sendo 20 são públicos e 12 privados. No entanto, ainda que o número de escolas sejam suficientes para o número de alunos, isso não basta. Esta nossa posição tem a sustentação nos ditos de Souza e Stiegler (2007), que defendem que “(...) formação docente, estrutura física, materiais, equipamentos, prática pedagógica, entre outros elementos, são essenciais para a efetivação da inclusão (p. 31).

2.2.2 Breves referências aos contextos de recolha de informação

2.2.2.1 *ETGDH: Espaço físico, equipamentos e recursos educativos*

A ETGDH, segundo o seu Regulamento Interno de 30 de Julho de 2003, foi construída e equipada com o financiamento de Grão-Ducado de Luxemburgo e inaugurada em 18 de Dezembro do ano 2000. Está situada na cidade da Assomada, mais concretamente na zona de Achada Riba, a sul do Liceu Amílcar Cabral e cercada por uma região multifacetada em recursos agrícolas, comerciais, turísticos, culturais e artísticos, sendo, no entanto, a tradição cerâmica um dos elementos que mais identifica a cultura local.

A escola dispõe de instalações que estão em bom estado de conservação, nomeadamente, três espaços de direcção, secretaria, biblioteca, ao espaço de leitura, vinte e cinco salas de aulas, três laboratórios para Línguas Estrangeiras, Ciências Naturais e Física e Química, cinco oficinas que amparam as áreas de Construção Civil, Electricidade, Electrónica, Mecânica e Serralharia Mecânica, placa desportiva, Espaço de Informação e Orientação (EIO), sala de conferências, anfiteatro, cantina e reprografia. Agrega uma residência estudantil com capacidade para acomodar 112 alunos em regime de internato, permitindo àqueles oriundos de

zonas mais afastadas ou de outras ilhas de Cabo Verde desfrutarem de um lar e só regressarem aos seios familiares no final de cada semana ou de trimestre.

De referirmos, ainda, que a ETGDH oferece apenas a Via técnica, pois recebe alunos que concluem o 1.º Ciclo noutras instituições. Assim sendo, no ano lectivo 2007/08, para além dos cursos de Administração e Contabilidade, Construção Civil, Electricidade e Electrónica e Mecanotecnia ministrados no 3.º Ciclo, leccionou o 2.º Ciclo (9.º e 10.º anos).

Os equipamentos e recursos educativos resumem-se aos clássicos, pois as três salas de Informática dispõem de computadores novos sem ligações à Internet e só são utilizados em algumas disciplinas. Nos laboratórios e nas oficinas, uma parte dos equipamentos encontra-se em bom estado de conservação e a outra parte em estado razoável e, ainda, alguma em mau estado de conservação. Uma situação contraproducente, que verificámos, é a existência de máquinas que nunca funcionaram (ou deixaram de funcionar) por falta de técnico especializado ou de manutenção.

2.2.2.2 ESPCR: Espaço físico, equipamentos e recursos educativos

EPCR está situada em Achada Santo António, Cidade da Praia. Foi construída com o financiamento da União Europeia e começou a funcionar em 1995 apenas com a Via geral. A introdução da Via técnica aconteceu um ano depois com os cursos de Serviço Social e Comercio, Construção Civil e Electrónica. Actualmente funcionam os três ciclos do ES. No último ciclo, a par da Via geral e das suas áreas clássicas, funciona a Via técnica com uma oferta formativa composta pelos cursos de Administração e Contabilidade, Construção Civil, Electricidade e Electrónica e Informática de Gestão (*cf.* <http://www.espcr.edu.cv>).

No período pós-laboral, ministra cursos de Turismo, Secretariado, Construção Civil, Informática e Contabilidade. São exigidos aos candidatos o 10.º ano de escolaridade para os cursos de Secretariado e Construção Civil e o 12.º ano de escolaridade para os cursos de Informática, Contabilidade e Turismo. Estas ofertas formativas ocorrem em vinte e três Salas de aula, seis Oficinas – duas de Construção Civil, duas de Electricidade, uma de Electrónica, uma de Soldadura. A escola dispõe, igualmente, de laboratório de Física, Química e Biologia, Cantina, dez casas de banho, quatro balneários, três salas de informática, biblioteca, reprografia, sala de professores e placa desportiva.

Quanto aos recursos de apoio às aulas, destacam-se dois retroprojectores em estado razoável de conservação, três videoprojectores e 46 computadores com acesso à Internet que são utilizados nas aulas da disciplina Utilização de Computadores e pelo curso de Contabilidade.

2.3 Critérios e estratégias de selecção de sujeitos

Cabo Verde dispõe de mais de 40 escolas do ES público. Na ilha de Santiago, existem mais de 20. Contudo, apenas duas são escolas técnicas: ESGDH e ESPCR, as quais foram seleccionados para constituírem a amostra do presente estudo, a partir do método da amostragem por conveniência. Este método volta a estar presente no quadro da escolha dos sujeitos a partir dos alunos do 2.º e 3.º ciclos, dado que no ano lectivo 2008/09 não havia 1.º ciclo em uma destas escolas. Isto não sucedeu na escolha dos sujeitos inquiridos, pois optámos pelo método de amostragem casual estratificada, o qual, segundo Hill e Hill (2002) “(...) é especialmente útil quando o universo é grande e o investigador pretende obter uma amostra representativa segundo várias variáveis pré-identificadas” (p. 47).

Deste modo, a partir dos universos (N) dos professores e dos universos dos alunos das duas escolas, definimos as suas respectivas amostras, usando a fórmula da figura 4 que se segue.

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + \sigma^2 p \cdot q}$$

Figura 3 – Como calcular amostras em populações finitas

onde:
n = Tamanho da amostra.
 σ^2 = Nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão.
p = Percentagem com a qual o fenómeno se verifica.
q = Percentagem complementar (100-p).
N = Tamanho da população.
 e^2 = Erro máximo permitido.

Prosseguindo, extraímos as amostras, respeitando o princípio da representatividade em termos de género em ambos os casos e, em particular, no que toca à via de estudo, aos ciclos e às áreas de estudo dos alunos. Para este efeito, respeitámos, também, os mínimos permitidos quando se quer a representatividade com um nível de confiança de 95% (correspondente a dois desvios-padrão) sugeridos por Almeida e Freire (2000) e Pinto (1990). Assim, as amostras ficaram constituídas nos termos que é ilustrado no Apêndice 1.

2.3.1 Metodologia de recolha e análise de informação

A partir da definição de *metodologia* dada por Demo (1995) como sendo o “(...) estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” (p. 11) e da alerta de Eco (2004) de que um “(...) estudo deve fornecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses

apresentadas e, portanto, para uma continuidade pública”(p. 23), associados ao imperativo que se nos colocava de aquilatar se a Inclusão já é uma nas escolas estudadas, podemos dizer que a metodologia adoptada para este estudo é predominantemente quantitativa.

De referirmos que, segundo Michel (2005), a pesquisa quantitativa consiste numa modalidade que recorre à quantificação no momento de recolha da informação e no momento de tratamento desta, utilizando técnicas estatísticas simples (percentual, média, desvio-padrão) e as complexas como coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros.

Porém, este trabalho não foge muito do estudo realizado em Portugal e que resultou na publicação da obra *Percursos da Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*, pois os propósitos são, em parte, os mesmos apontados por Lima-Rodrigues *et al* (*op. cit.*), quando sublinham que procuraram observar as percepções dos agentes educativos, à luz da abordagem inclusiva que vem sendo veiculada na literatura científica.

O recurso aos questionários deve-se ao facto de concordarmos com Ainscow (2007) que, parafraseando Copland (2003), considera o questionário como uma “(...) ‘máquina’ que permite a distribuição da liderança que é necessária para aumentar a participação, e a ‘cola’ que pode unir a comunidade escolar à volta de um propósito comum” (p. 19). Os questionários foram adaptados dos questionários apresentados no *Índex para a Inclusão*, versão portuguesa do *Index for Inclusion* produzido em 2000 por Tony Booth e Mel Ainscow. Esta versão é fruto da revisão de 2002 traduzida e disponibilizada *on-line* pela Cidadãos do Mundo, contando com a autorização do *Centre for Studies on Inclusion Education (CSIE)*.

Os questionários sofreram adaptações, dada a distância que nos separam dos países que têm uma larga experiência em matéria da Inclusão. Aliás, Lima-Rodrigues *et al* (2007), parafraseando Anne (2003), sublinha que “(...) a importação ‘pura’ de modelos de ‘boas práticas’ resultam em verdadeiros falhanços nos contextos onde ocorrem, devido essencialmente à desvalorização dos conhecimentos e das experiências das culturas autóctones, assim como dos saberes ancestrais locais”(p. 35).

Para o tratamento e a análise dos dados recolhidos com auxílio dos questionários utilizámos, por um lado, *Statistical Package for Social Sciences – SPSS 15.0 for Windows* e os procedimentos estatísticos que, segundo Soriano (2004), permitem testar as hipóteses que estabelecem relações ou associação entre variáveis e, por outro, na análise de conteúdo, incidindo sobre os dados recolhidos através dos questionários.

Procurámos analisar a relação entre a Variável Independente percepção de Inclusão, e as Variáveis dependentes: (i) aproveitamento dos alunos nos anos anteriores, (ii) preparação dos professores para lidarem com alunos com NEE e (iii) motivo da escolha da via de estudo.

2.3.2 Procedimentos de recolha e análise da informação

Começámos por visitar as escolas e demos a conhecer aos Directores os propósitos do estudo. De seguida formalizámos o pedido, através de uma carta (Apêndice 2). Prosseguimos com a sensibilização dos professores e alunos, os quais foram o “lócus” privilegiado, no sentido de entenderem que estudos deste género objectivam trazer contribuições para a reflexão sobre (e na) escola. Ora, isso traduz-se na indicação de Unicef, PNUD e Inep-MEC (2004) que, abordando sobre *Como utilizar os Indicadores da Qualidade na Educação*, defendem que: “A mobilização da comunidade escolar para participar da avaliação é o primeiro ponto importante. Mais segmentos e pessoas participando da avaliação da escola e se engajando em ações para sua melhoria representam ganhos para a população e para a educação” (p. 9).

Consciente de que os indicadores⁷ que possam ser adequados para medir a qualidade numa escola de uma determinada localidade podem não ser os mais indicados para uma escola de outra região, entendemos que era necessário adaptar os modelos de questionários que vêm sendo utilizados em vários países à nossa realidade, conforme aconselha Pereira (2008).

2.3.2.1 Os questionários: suas estruturas

O questionário aplicado aos alunos é constituído por 34 itens, sendo que nos dois últimos onde os alunos são instados a apontarem, por um lado, os aspectos que mais gostam e, por outro, os aspectos que menos gostam na sua escola. Para a análise dos dados procedemos à definição de quatro categorias, a partir de 36 aspectos apontados. São elas: (i) Espaços e Recursos de aprendizagem, (ii) Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem, (iii) Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário; (iv) Gestão e organização escolar.

Os espaços e recursos de aprendizagem é uma categoria que integra todas as referências dos alunos inquiridos que apontam para a quantidade e qualidade dos espaços e recursos de aprendizagem da escola, bem como a forma como são geridos e utilizados pelos agentes do processo formativo. *As práticas educativas e organização do ensino-aprendizagem* é uma

⁷ A forma como Unicef, PNUD, Inep-MEC (2004) definem *indicadores* permite-nos entender que se tratam de sinais que evidenciam aspectos de determinada realidade e que, por conseguinte, qualifica esta mesma realidade.

categoria que integra todas as referências dos alunos inquiridos que apontam para as relações sociais e efectivas entre os alunos e entre estes e os professores nas actividades, bem como para e as estratégias didáctico-pedagógicas adoptadas pelos professores dentro ou fora da sala de aula. Estas duas primeiras categorias foram agregadas e utilizadas para efeito da análise da percepção dos alunos no que respeita às *Práticas Inclusivas* das suas respectivas escolas.

Adoptámos o mesmo procedimento em relação às duas últimas e, desta vez, para efeito da percepção dos alunos sobre as *Políticas Inclusivas*, dado que, por um lado, o *ambiente sócio-relacional e sócio-comunitário* é uma categoria que integra todas as referências dos alunos inquiridos que apontam para as relações sociais e efectivas entre os agentes da escola e as referências que explicitam a relação entre a escola e a comunidade e, por outro, a *gestão e organização escolar* é uma categoria que integra todas as referências dos alunos inquiridos que apontam para o tipo de liderança que é privilegiado pelos órgãos directivos, isto é, para a forma como a direcção se relaciona com os demais agentes da comunidade educativa.

Enfim, o questionário preenchido pelos professores tem uma estrutura composta por 55 itens. Contudo, para mais detalhes, seguem-se as tabelas 1 e 2, discriminando as partes e dos respectivos itens dos dois questionários utilizados, bem como os Apêndices 3 e 4.

Questionário preenchido pelos alunos			
Identificação	Dimensão da Inclusão	Aspecto/s da escola que:	
	<i>Culturas</i>	Mais gosta	Menos gosta
12 itens	20 itens	1 item	1 item

Tabela 1 – Distribuição dos itens do questionário preenchido pelos alunos

Questionário preenchido pelos professores				
Identificação	Dimensões da Inclusão			Aspectos a melhorar
	<i>Culturas</i>	<i>Políticas</i>	<i>Práticas</i>	
	10 itens	13 itens	15 itens	16 itens

Tabela 2 – Distribuição dos itens do questionário preenchido pelos professores

Depois de estruturados os questionários, partimos para o pré-teste, onde por um lado, na ETGDH foram inquiridos 2 professores e 6 alunos e, por outro, na ESPCR foram inquiridos 5 alunos e 2 professores, números estes que correspondem a 2,3% das respectivas amostras. De frisar, ainda, que estes indivíduos foram também submetidos a mais um questionário (Apêndice 5), o qual teve como objectivos recolher subsídios que permitissem melhorar o *questionário piloto* e informar aos sujeitos que participaram no pré-teste que não iriam ser inquiridos no momento da aplicação do questionário melhorado.

2.3.2.2 Procedimentos de aplicação dos questionários

Os procedimentos adoptados na aplicação dos questionários aos professores seguiu o critério aleatório, respeitando as proporções definidas no ponto 2.2.1. Em relação aos alunos, a

preocupação com a equidade começa com o género e estende-se aos anos/ciclos de escolaridade e cursos. Definido o número de sujeitos a inquirir, seguimos os preceitos da amostragem aleatória estratificada. A aplicação dos questionários na sala de aula seguiu um “passo de três”, separando o primeiro do seguinte elemento. A aplicação dos pré-testes ocorreu no dia 17 de Março de 2009. A aplicação das versões finais dos questionários aconteceu na Assomada nos dias 24, 26 e 31 de Março, 2 e 4 de Abril, enquanto que na Praia isto acontece depois das férias de Páscoa, nos dias 14, 16, 17, 21, 23, 24 e 28 de Abril.

2.3.2.3 *Análise documental e análise de conteúdo*

A *análise de documentos* está presente quando recorremos aos dados estatísticos do ano lectivo 2007/08 com o propósito de obter uma noção acurada sobre o aproveitamento, abandono e transferências dos alunos, bem como aos regulamentos internos das escolas. A *análise de conteúdo* serviu-nos de apoio na interpretação dos dados obtidos com a análise documental e com a aplicação dos inquéritos por questionários. Aliás, a importância desta técnica, segundo Birdin (1995) prende-se com a possibilidade de aprofundarmos as análises, a pertinência das respostas, a lógica, a coerência, a fidedignidade dos dados e as eventuais distorções e omissões voluntárias (citado por Rocha & Deusdará, 2005).

2.4 **Limitação do estudo**

De reforçarmos que este estudo cingiu-se a duas escolas que, pelas suas características, deferem muito da grande maioria, pois preocupamo-nos, sobretudo, com o garantir a fiabilidade e a validade em detrimento da generalização. De reiterarmos, que o propósito deste trabalho foi fazer um estudo exploratório para, na medida do possível, tecer subsídios que visem promover a implementação de *Culturas Inclusivas*, *Políticas Inclusivas* e *Práticas Inclusivas* e que estas permitam aos alunos alcançarem melhores desempenhos.

Realmente, o grande propósito é contribuir para que haja melhoria do aproveitamento dos alunos a médio (e longo) prazo. Também é verdade que a prossecução deste desiderato, encontra neste mesmo trabalho um passo importante, pelo facto de oferecemos aos alunos e professores a oportunidade de manifestarem as suas percepções sobre a dinâmica de uma escola, da qual, também fazem parte, conforme podemos constatar no capítulo que se segue.

Capítulo III: Percepções de alunos e professores sobre a Inclusão nas duas escolas

3.1 Considerações preliminares

Como podemos ver, é imputada às escolas técnicas a responsabilidade de capacitar o indivíduo para o exercício de uma profissão e contribuir no desenvolvimento do país. Sabendo que isto exige a presença das condições favoráveis ao desenvolvimento das competências requeridas pelo mercado de trabalho, procurámos conhecer as potencialidades e limitações das escolas técnicas na ilha de Santiago no que respeita à implementação das dimensões da Inclusão e a relação destas com o aproveitamento dos alunos.

Contudo, antes disso, procurámos fazer uma breve referência acerca do número de alunos que se matricularam no início do ano lectivo 2007/08 e as respectivas taxas de abandono, de aproveitamento e de transferência das escolas supracitadas, bem como no que respeita ao corpo docente e o corpo discente referentes ao ano lectivo 2008/09.

3.2 ESPCR: Matrículas, abandonos e avaliados no ano lectivo 2007/08

No ano lectivo 2007/08 matricularam-se na ESPCR 498 alunos (215 do género feminino). Por via de transferências, dois novos alunos entraram e dois saíram. Registaram-se 62 (12,4%) abandonos, sendo 43 (69,3%) alunos do sexo masculino, e 108 (21,7%) reprovados, de entre os quais 55 (50,9%) dizem respeito a alunos do género feminino. Os índices mais altos de abandono se registaram no 1.º Ciclo e nos indivíduos do género masculino. O 7.º ano destaca-se com 46 casos, sendo 36 rapazes. O 8.º ano aparece logo a seguir com 14 casos. Em termos globais, reprovaram mais meninas do que rapazes, dado que dos 368 avaliados, registaram-se 108 (21,7%) reprovações, e, destas, 55 (50,9%) são meninas. A conclusão é que o insucesso de alguns alunos não esteve relacionado com a dificuldade inerentes às áreas, mas sim com a adaptação à própria escola.

De entre os alunos, constam um rapaz e uma menina com deficiência motora no 9.º e no 8.º anos de escolaridade respectivamente e uma menina com distúrbio mental, de 21 anos de idade e no 9.º ano de escolaridade.

3.3 ETGDH: Matrículas, abandonos e avaliados no ano lectivo 2007/08

No ano lectivo 2007/08 matricularam-se 1247 alunos, sendo 644 (51,6%) do género feminino. Desta população, 348 (27,9%) são do 9.º ano, 270 (21,65%) do 10.º ano, 332 (26,6%) do 11.º ano e 297 (23,8%) do 12.º anos de escolaridade. No final do ano lectivo, num total de 686 alunos, registaram-se 3 transferências, todas no 9.º ano, 92 (7,3%) abandonos, sendo 45 (48,9%) só no 2.º Ciclo. Dos 1065 avaliados, constam 686 (64,4%) aprovados e 379 (35,5%) reprovados. Destes reprovados, 156 (42%) são do 2.º Ciclo e 223 (58%) do 3.º Ciclo.

Em suma, como podemos ver na tabela 3 que se segue, o grosso da reprovação registou-se no 12.º ano com 173 (45,6%), valor este que se revela superior ao que se registou no caso dos alunos do 2.º Ciclo, mesmo sabendo que o número dos alunos deste mesmo ciclo é mais do que o dobro de os alunos do 12.º ano e que é três vezes superior que os 50 (13,2%) casos de reprovação verificados no 11.º ano. Enfim, o somatório das 379 reprovações e 92 abandonos correspondem a uma taxa de 37,7% de insucesso do total dos alunos matriculados.

Escola	Ano	Da residência à escola			Abandono		Aprovado		Reprovado		Transferência		Aproveitamento	
		[0 - 3km]	[3 - 10 km]	>10km	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Saída	Entrada	% Aprov	% Rep
ETGDH	9.º	51	195	74	12	18	94	97	44	41	3	3	62,4	37,6
	10.º	54	152	62	6	9	92	86	29	42	1	1	58,2	41,8
					18	27	186	183	73	83	4	4		
					Média de aproveitamento no 2.º Ciclo								60,3	39,7
	11.º	55	146	119	7	15	119	115	29	21	0	0	76,5	23,5
12.º	46	92	151	14	11	51	32	95	78	0	0	29,5	70,5	
Total		206	585	406	21	26	170	147	124	99	0	0		
					Média de aproveitamento no 3.º Ciclo								53,0	47,0
ESPCR	9.º	Não funcionou no ano lectivo 2007/08												
	10.º	17	14	3	0	2	6	11	7	7	1	0	54,8	45,2
	11.º	49	82	15	0	0	71	57	12	6	0	0	87,7	12,3
	12.º	50	132	11	0	0	88	67	24	14	0	0	80,3	19,7
Total		116	228	29	0	0	159	124	36	20	1	0		
					Média de aproveitamento no 3.º Ciclo								84,0	16,0

Tabela 3 – Aproveitamento do 2.º e 3.º ciclos no ano lectivo 2007/08

Esta tabela mostra que os alunos da ETGDH são, na sua maioria, oriundos de localidades muito afastadas da escola; que o abandono registou-se mais nos indivíduos do género feminino; que o índice de aproveitamento dos alunos foi muito baixo, pois a taxa de aprovados ficou pelos 56,7% na ETGDH e 69,4% na ESPCR. Feito este apanhado relativamente ao ano lectivo 2007/08, passamos a apresentar dados sobre o ano lectivo

2008/09 e com enfoque, obviamente, na amostra estudada. Para isto, apoiar-nos-emos no método de aproximação múltipla, também conhecido como método de triangulação.

3.4 Descrição da amostra: alunos inquiridos nas duas escolas

As tabelas 4 e 5 que se seguem mostram que foram inquiridos 533 alunos das duas escolas, sendo que 38,6% são da Via geral e 61,4% da Via técnica, e que esta última tem um total de 5 cursos, de entre os quais a Construção Civil se destaca-se com 17,8%. Parcialmente, temos, por um lado, a ETGDH e a ESPCR com 56,1% e 43,9% dos sujeitos, respectivamente e, por outro, o género masculino representa 52,9%, enquanto que o género feminino os 47,1%.

		Frequência	Percent
Escolas	Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)	299	56
	Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos (ESPCR)	234	44
Total		533	100

Tabela 4 – Distribuição dos alunos por escolas estudadas

Via técnica e os respectivos cursos										Via geral		Total	
Contabilidade		Construção Civil		Electricidade e Electrónica		Informática de Gestão		Mecanotecnia		Absoluto	%	Absoluto	%
Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%				
82	15%	95	18%	63	12%	57	11%	30	6%	206	39%	533	100%

Tabela 5 – Distribuição dos alunos inquiridos por Via e/ou área de estudo

A figura 4, que passamos a apresentar, mostra que a média da idade dos alunos é de 18 anos e que esta tem uma distribuição assimétrica positiva.

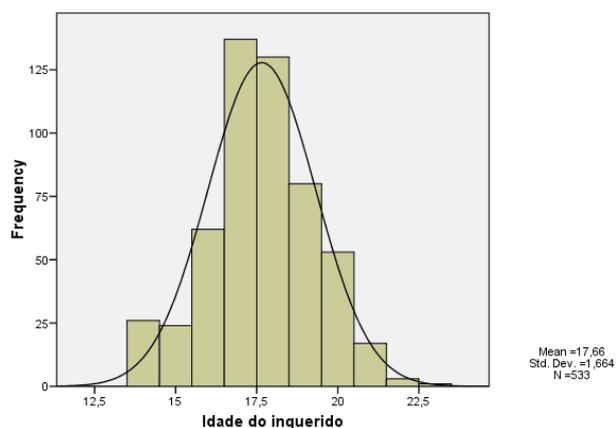


Figura 4 – Dados referentes à idade dos alunos

A variável “género” foi cruzada com a variável “via de estudo” com o fito de verificar se a primeira influencia a segunda, isto é, com o objectivo de apurar se os nossos jovens continuam a preservar a forte tradição que foi perpassando de gerações em gerações de que as áreas profissionalizantes são reservadas, sobretudo, para os indivíduos do sexo masculino. Na verdade, esta cultura continua a vingar, olhando para a tabela 6 a seguir que nos mostra que a grande maioria dos indivíduos do género masculino (68,1%) escolheu a Via técnica. Isto é, apesar de termos verificado que a maioria dos indivíduos do género feminino (53,8%) apostou, igualmente, na Via técnica, não podemos ignorar que esta mesma maioria é menos expressiva se a compararmos com a maioria dos indivíduos do género masculino.

			Via de estudo		Total
			Via geral	Via técnica	
Género do inquirido	Masculino	Absoluto	90,0	192,0	282
		%	31,9	68,1	100
	Feminino	Absoluto	116,0	135,0	251
		%	46,2	53,8	100
Total	Absoluto		206,0	327,0	533
	%		38,6	61,4	100

Tabela 6 – Cruzamento entre “Género” e “Via de estudo”

Como vimos na tabela 6 que a Via técnica supera a Via geral em termos das escolhas dos indivíduos em ambos os géneros. Aliás, os resultados do teste do Qui-Quadrado aclaram as diferenças, dado que a significância é inferior a 5%. Isto significa que existe uma relação de dependência entre “Género” e “Via de estudo”. Enfim, que a Via técnica é mais escolhida pelos rapazes do que meninas, como ilustram as tabelas 7 e 8 que se seguem.

		Género do inquirido		Total
		Masculino	Feminino	
Via Geral	Count	90	116	206
	% within Via de estudo	43,7%	56,3%	100%
	% within Género	31,9%	46,2%	38,6%
Via Técnica	Count	192	135	327
	% within Via de estudo	58,7%	41,3%	100%
	% within Género	68,1%	53,8%	61,4%
Total	Count	282	251	533
	% within Via de estudo	52,9%	47,1%	100%
	% within Género	100%	100%	100%

Tabela 7 – Cruzamento entre Género e Via de estudo

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,453(b)	1	,001
Continuity Correction(a)	10,858	1	,001
Likelihood Ratio	11,473	1	,001
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	11,432	1	,001
N of Valid Cases	533		

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 97,01.

Tabela 8 – Teste de independência do Qui-Quadrado (“Género” vs Via de estudo”)

A figura 5, que se segue, mostra que se mantém nas escolas técnicas a tradição de os cursos de Construção Civil e Electricidade, outrora ministrados em Cabo Verde nos centros de formação profissional, serem os menos frequentados por mulheres. De referir, ainda, que é

com a mesma figura que fechamos esta parte dedicada à descrição da amostra dos alunos, criando, assim, as condições para prosseguirmos com a análise inferencial no que toca às percepções sobre a Inclusão que os mesmos têm sobre as suas respectivas escolas.

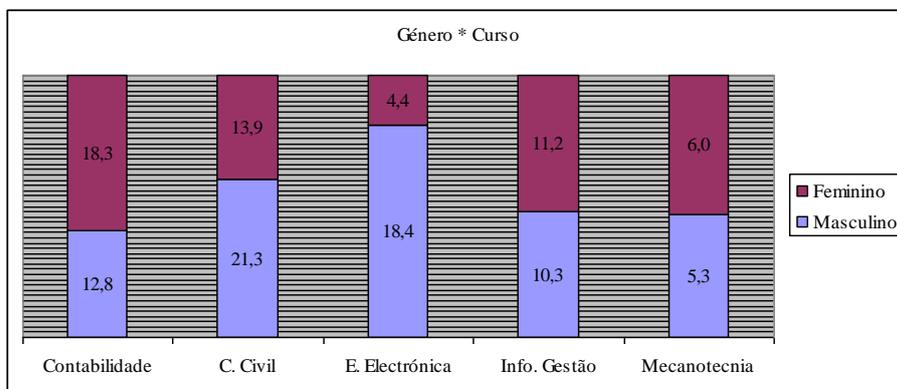


Figura 5 – Distribuição dos inquiridos por género e curso

3.5 Desempenho dos alunos inquiridos no ES

Os inquiridos, questionados sobre o aproveitamento no ES, mostraram que as escolas onde estudam têm sido flexíveis em relação à legislação que regula o acesso e permanência no ES Público, especialmente, o artigo 6.º, onde se lê que: “O aluno permanece no 2.º ciclo da Via técnica do ensino secundário até à idade máxima de 20 anos de idade, desde que não tenha mais do que uma reprovação no ciclo e duas reprovações ao longo do ensino secundário” (Decreto-Lei n.º 41/2003 de 27 de Outubro). Porém, na ETGDH registaram-se mais casos de alunos com dois ou mais reprovações no ES, conforme a tabela 9 seguinte.

		Aproveitamento no Ensino Secundário				Total
		Mais do que 2 reprovações	Já reprovou 2 vezes	Já reprovou 1 vez	Nunca reprovou	
ETGDH	Count	11	74	114	100	299
	% within Escola onde estuda	3,7%	24,7%	38,1%	33,4%	100%
	% within Aproveitamento no ES	36,7%	71,2%	62,0%	46,5%	56,1%
ESPCR	Count	19	30	70	115	234
	% within Escola onde estuda	8,1%	12,8%	29,9%	49,1%	100%
	% within Aproveitamento no ES	63,3%	28,8%	38,0%	53,5%	43,9%
Total	Count	30	104	184	215	533
	% within Escola onde estuda	5,6%	19,5%	34,5%	40,3%	100%
	% within Aproveitamento no ES	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Tabela 9 – Cruzamento entre “Escola onde estuda” e “Aproveitamento no ES”.

Estes dados aparecem, naturalmente, mais sintetizados pelos resultados do teste de independência do Qui-Quadrado, conforme podemos ver na tabela 10 que se segue.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,758(a)	3	,000
Likelihood Ratio	25,099	3	,000
Linear-by-Linear Association	5,654	1	,017
N of Valid Cases	533		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,17.

Tabela 10 – Resultado de Teste do Qui-Quadrado (“Escola” vs “Aproveitamento”)

Ora, o valor do $\chi^2 = 24,7582$, com um nível de significância de 0,000 é inferior a 5%, comprovando, que existe uma forte relação entre “Escola onde estuda” e “Aproveitamento no ES”; que os alunos da Via técnica na ETGDH já reprovaram mais vezes do que os alunos da ESPCR. A tabela 11, em baixo, mostra que, apesar de o número de alunos que frequentam a Via técnica na ESPCR e que já tenham reprovado mais do que duas vezes, é de longe superior ao dos alunos da ETGDH, a média desta última é superior à da primeira. Relativamente ao índice de alunos que “nunca reprovaram”, a ESPCR supera a ETGDH, quer a nível da Via técnica (61,2% contra 21,5%), quer a nível da Via geral (42,3% contra 41,6%).

Escola e via de estudo			Aproveitamento no Ensino Secundário				Total
			Mais que duas vezes	Duas vezes	Uma vez	Nunca	
ETGDH	Via geral	Absoluto	7	25	63	26	121
		%	5,8	20,7	52,1	21,5	100
	Via técnica	Absoluto	4	49	51	74	178
		%	2,2	27,5	28,7	41,6	100
	Total	Absoluto	11	74	114	100	299
		%	3,7	24,7	38,1	33,4	100
ESPCR	Via geral	Absoluto	1	9	23	52	85
		%	1,2	10,6	27,1	61,2	100
	Via técnica	Absoluto	18	21	47	63	149
		%	12,1	14,1	31,5	42,3	100
	Total	Absoluto	19	30	70	115	234
		%	8,1	12,8	29,9	49,1	100

Tabela 11 – Relação entre aproveitamento no ES e a escola

Esta tabela evidencia que as duas escolas são mais permissivas com os alunos da Via técnica do que com os alunos da Via geral. A Via técnica aparece com 62,4% dos 85 casos registados na ETGDH e 79,6% dos 49 casos da ESPCR. Enfim, a Via técnica aparece como um escape para muitos que ou já perderam o direito de continuar os estudos neste nível de ensino ou que apresentem indícios neste sentido, pois 82 indivíduos afirmaram que mudaram de escola, porque já tinham atingido as duas reprovações. Mostra, ainda, que aproximadamente ¼ dos inquiridos (24,6%) estão na Via técnica por falta de espaço na escola onde estudavam.

Confrontámos, também, o aproveitamento dos alunos com as vias de estudo e apurámos que a Via técnica supera a Via geral a todos os níveis, conforme a tabela 12 que se segue.

			Via de estudo		Total
			Via geral	Via técnica	
Aproveitamento no Ensino Secundário	Mais do que 2 reprovações	Count	8	22	30
		% within Aproveitamento no Ensino Secundário	26,7%	73,3%	100%
		% within Via de estudo	3,9%	6,7%	5,6%
	Já reprovou 2 vezes	Count	34	70	104
		% within Aproveitamento no Ensino Secundário	32,7%	67,3%	100%
		% within Via de estudo	16,5%	21,4%	19,5%
	Já reprovou 1 vez	Count	86	98	184
		% within Aproveitamento no Ensino Secundário	46,7%	53,3%	100%
		% within Via de estudo	41,7%	30,0%	34,5%
	Nunca reprovou	Count	78	137	215
		% within Aproveitamento no Ensino Secundário	36,3%	63,7%	100%
		% within Via de estudo	37,9%	41,9%	40,3%
Total	Count	206	327	533	
	% within Aproveitamento no Ensino Secundário	38,6%	61,4%	100%	
	% within Via de estudo	100%	100%	100%	

Tabela 12 – Cruzamento entre “Aproveitamento no ES” e “Via de estudo”

Enfim, apesar das percentagens serem diminutas, é satisfatório o facto de entre as razões que explicam a opção pela escolha da Via técnica, aparecer a “Ausência da área de interesse do aluno” com 65 casos na ETGDH e ESPCR com 79 casos, pois o querer desses alunos em fazer parte de um projecto diferente é um indicador favorável à sua própria Inclusão e para o seu sucesso escolar e profissional. Não podemos dizer o mesmo em relação àqueles que apontaram as outras razões, porque quando assim é abre-se precedentes que concorrem para que os mesmos se auto-excluem e serem, simultaneamente, destinatários e autênticos projecteis do efeito pigmaleão na microsfere das relações humanas que ocorrem na escola.

3.6 A Inclusão na ETGDH na voz dos alunos

3.6.1 Percepção dos alunos sobre a dimensão *Políticas Inclusivas*

Para conhecermos a percepção dos alunos sobre a dimensão *Políticas*, desafiámo-los a apontar três aspectos que, segundo a sua opinião, favorecem a Inclusão e três aspectos que vão no sentido oposto. A partir da inferência das sugestões apontadas, a dimensão *Políticas* (“Ambiente Sócio-relacional e Sócio-comunitário” e “Gestão e organização escolar”) aparece pouco aplaudida, pois detém 16,5% da média das médias de frequências do primeiro e terceiro aspectos a preservar, respectivamente, segundo as tabelas 13 e 14 que se seguem.

Escola Técnica Grão Duque Henri		
Primeiro elemento a preservar	Espaços e Recursos de aprendizagem	124
	Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem	136
	Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário	17
	Gestão e organização escolar	19
	Não apontou algo a preservar	3
Total		299

Tabela 13 – Opinião dos alunos quanto ao primeiro aspecto a preservar

ETGDH	Espaços e Recursos de aprendizagem	Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem	Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário	Gestão e organização escolar	Não apontou algo a preservar	Total
	92	119	23	21	44	299

Tabela 14 – Opinião dos alunos quanto ao terceiro elemento bom que é preciso preservar

Estes dados são reforçados pelas tabelas 15 e 16 seguintes, dando conta das opiniões dos alunos sobre os aspectos que precisam ser melhorados. Ora, agregando, de um lado, os indicadores do primeiro aspecto a melhorar, os resultados ficam pelos 27% e, de outro, os itens do segundo aspecto a melhorar representam 22% do total dos aspectos listados.

Escola Técnica Grão Duque Henri		
Primeiro aspecto que precisa de mudança	Espaços e Recursos de aprendizagem	83
	Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem	125
	Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário	59
	Gestão e organização escolar	18
	Não apontou algo a mudar	14
Total		299

Tabela 15 – Opinião dos alunos quanto ao primeiro aspecto a melhorar

Escola Técnica Grão Duque Henri		
Segundo aspecto que precisa de mudança	Espaços e Recursos de aprendizagem	87
	Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem	120
	Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário	46
	Gestão e organização escolar	13
	Não apontou algo a preservar	32
Total		298

Tabela 16 – Opinião dos alunos quanto ao segundo aspecto a melhorar

Isto evidencia um certo distanciamento entre os órgãos da direcção da escola e os alunos, o que não é favorável à Inclusão; aliás, a perspectiva inclusiva defende que o projecto político-pedagógico deve ser divulgado e conhecido por todos na escola. Na verdade, é esta a posição que defende Andrade (2000), citado por Souza e Stiegler (2007) ao salientar que:

A inclusão é uma atitude, uma convicção, uma proposta político-pedagógica, um desejo de mudanças nos paradigmas educacionais e de convívio social e político, é uma vontade profunda de respeitar e reconhecer as diferenças humanas, propondo uma noção de igualdade sem homogeneização ou massificação (p. 33).

3.6.2 Percepção dos alunos sobre a dimensão *Culturas Inclusivas*

Para pronunciar-se sobre a dimensão *Culturas*, tiveram em apreço 20 indicadores, sendo 13 colocados pela positiva e sete pela negativa. Isto é, cada aluno/a foi instado/a a usar uma escala de auto-resposta com os itens “Concordo inteiramente”, “Concordo até certo ponto” e

“Discordo”. Depois da recolha, associamos aos itens “Concordo inteiramente”, “Concordo até certo ponto” e “Discordo” os pesos um, dois e três, respectivamente. Isto significa que a percepção de cada indivíduo em cada questionário corresponde ao somatório das respostas aos 20 indicadores e pode variar entre 20 e 53 pontos e com a média de 36,5.

A tabela 17 que se segue aponta a ETGDH com um índice de *Cultura Inclusiva* positiva. Quase dois terços dos indivíduos ($\Sigma = 73,2\%$) concordam com os indicadores; mostra que os cinco indicadores mais pontuados foram aqueles favoráveis à Inclusão, sejam os colocados pela positiva ou pela negativa. Entretanto, analisando a coluna do item “concordo inteiramente”, podemos notar que de entre os indicadores desfavoráveis à Inclusão, os casos de *bullying* (“Alguns colegas chamam ‘nomes’ aos outros” e “professores não querem saber porque falto”) revelam-se como as preocupantes. Mais preocupante é o facto de que 137 (46%) inquiridos desta escola, já experienciaram *bullying* praticado pelos seus pares.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)							
Indicadores de Cultura Inclusiva	Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Total
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	
Na minha turma trabalharmos em grupo	209	69,9	79	26,4	11	3,7	100
Trabalho a pares com um amigo	144	48,2	123	41,1	32	10,7	100
Na aula ajudo colegas com dificuldades	185	61,9	101	33,8	13	4,3	100
Colegas não ajudam-me se tenho dificuldades	38	12,7	100	33,4	161	53,8	100
Meu trabalho é exposto para ser visto	48	16,1	119	39,8	132	44,1	100
Professores não promovem a participação	41	13,7	83	27,8	175	58,5	100
Professores me ajudam no trabalho	136	45,5	139	46,5	24	8,0	100
Ajudo meus professores nos seus trabalhos	106	35,5	146	48,8	47	15,7	100
As regras da minha sala são injustas	50	16,7	75	25,1	174	58,2	100
Alguns colegas chamam "nomes" aos outros	137	45,8	82	27,4	80	26,8	100
Algumas vezes tratam-me mal no recreio	34	11,4	60	20,1	205	68,6	100
Se sinto-me mal sou ajudado por um adulto	131	43,8	70	23,4	98	32,8	100
Se meus pares discutem, o professor resolve	121	40,5	122	40,8	56	18,7	100
Metas para o trabalho ajudam-me a aprender	152	50,8	116	38,8	31	10,4	100
Professores deixam-me escolher o trabalho	67	22,4	135	45,2	97	32,4	100
Sinto-me feliz quando faço um bom trabalho	271	90,6	21	7,0	7	2,3	100
Faço sempre os meus trabalhos de casa	180	60,2	107	35,8	12	4,0	100
Professores ignoram o que faço em casa	45	15,1	96	32,1	158	52,8	100
Meus pais acham que a minha escola é boa	250	83,6	41	13,7	8	2,7	100
Professores não querem saber por que falto	106	35,5	113	37,8	80	26,8	100

Tabela 17 – Percepção dos alunos sobre a Cultura Inclusiva da ETGDH

3.6.3 Percepção dos alunos sobre a dimensão *Práticas Inclusivas*

Se é verdade que a percepção que os alunos têm das *Políticas Inclusivas* da escola não é a melhor, não é menos verdade afirmarmos que em relação às *Práticas Inclusivas* a situação é diferente e pela positiva. Conforme a figura 6 que se segue, a dimensão *Práticas* é bastante

apreciada, pois os indicadores “Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem” e “Espaços e Recursos de aprendizagem” ocupam, respectivamente, primeiro e segundo postos.

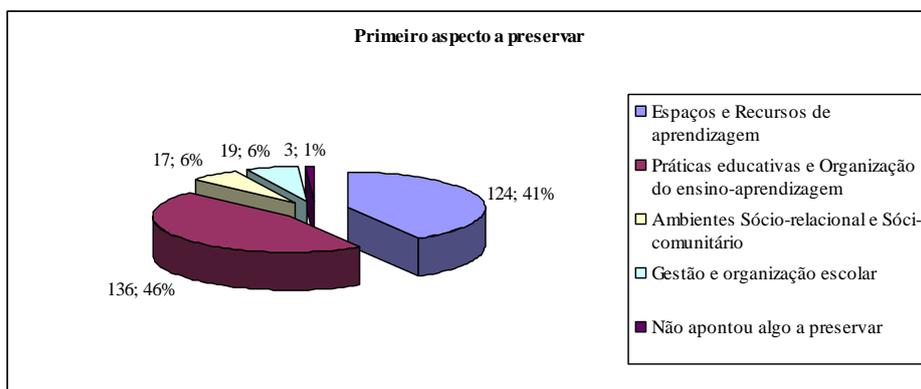


Figura 6 – Opinião dos alunos sobre o primeiro aspecto a preservar

3.6.4 Percepção dos alunos em relação ao desempenho da escola

Ficou perceptível uma fraca simpatia dos alunos em relação às *Políticas Inclusivas* da escola, dado que, por um lado, os indicadores tiveram uma média de apenas 16,5% das frequências do primeiro e terceiro aspectos a preservar e, por outro, pelas frequências verificadas no quadro do primeiro aspecto a melhorar (27%) e do segundo aspecto a melhorar (22%).

Este retrato mostra que as *Políticas Inclusivas* carecem de uma particular atenção por parte dos dirigentes. O que não acontece no tocante às outras duas dimensões, tendo em conta que, por um lado, as *Culturas Inclusivas* apresentam o grau de concordância de quase dois terços dos indivíduos ($\Sigma = 73,2\%$) e, por outro lado, as *Práticas Inclusivas*, conforme vimos no Gráfico 3 apresentado no ponto anterior, evidenciam uma percentagem bastante elevada ($\Sigma = 87\%$) das frequências apontadas pelos inquiridos como primeiro aspecto a preservar.

3.7 A Inclusão na perspectiva dos alunos da ESPCR

3.7.1 Percepção dos alunos sobre a dimensão *Políticas Inclusivas*

O mesmo critério, adoptado aquando da análise da ETGDH, permitiu-nos apurar que a dimensão *Políticas*, ancorada nos indicadores “Ambiente Sócio-relacional e Sócio-comunitário” e “Gestão e organização escolar”, é largamente criticada pelos alunos da ESPCR, especialmente a nível de “Gestão e organização escolar” que apresenta 5 (2,1%) frequências no universo do primeiro aspecto a preservar, segundo a tabela 18 que se segue.

Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos		
Primeiro elemento a preservar	Espaços e Recursos de aprendizagem	74
	Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem	111
	Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário	38
	Gestão e organização escolar	5
	Não apontou algo a preservar	6
Total		234

Tabela 18 – Opinião dos alunos quanto ao primeiro aspecto a preservar

Os dados referentes à opinião dos alunos quanto ao terceiro aspecto a preservar mostram, também, a dimensão *Políticas Inclusivas* como a menos sugerida. Realmente, a tabela 19 que se segue evidencia que mesmo agregando as frequências de “Ambiente Sócio-relacional e Sócio-comunitário” e “Gestão e organização escolar”, a média fica pelos 17,6%.

ESPCR	Espaços e Recursos de aprendizagem	Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem	Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário	Gestão e organização escolar	Não apontou algo a preservar	Total
	78	81	22	12	40	233

Tabela 19 – Opinião dos alunos quanto ao terceiro elemento bom a preservar

3.7.2 Percepção dos alunos sobre a dimensão *Culturas Inclusivas*

A percepção dos alunos sobre as *Culturas Inclusivas* é positiva: o índice de concordâncias é de 74,5% e entre os restantes 25,5% das discordâncias estão os indicadores colocados pela negativa a ocuparem as primeiras posições, conforme expõe a tabela 20 que se segue.

Indicadores de Cultura Inclusiva	Concordo inteiramente		Concordo até certo ponto		Discordo		Total
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	
Na minha turma trabalharmos em grupo	149	63,7	76	32,5	9	3,8	100
Trabalho a pares com um amigo	135	57,7	88	37,6	11	4,7	100
Na aula ajudo colegas com dificuldades	152	65,0	72	30,8	10	4,3	100
Colegas não ajudam-me se tenho dificuldades	25	10,7	82	35,0	127	54,3	100
Meu trabalho é exposto para ser visto	38	16,2	89	38,0	107	45,7	100
Professores não promovem a participação	41	17,5	80	34,2	113	48,3	100
Professores me ajudam no trabalho	93	39,7	111	47,4	30	12,8	100
Ajudo meus professores nos seus trabalhos	88	37,6	105	44,9	41	17,5	100
As regras da minha sala são injustas	42	17,9	86	36,8	106	45,3	100
Alguns colegas chamam "nomes" aos outros	117	50,0	63	26,9	54	23,1	100
Algumas vezes tratam-me mal no recreio	27	11,5	43	18,4	164	70,1	100
Se sinto-me mal sou ajudado por um adulto	66	28,2	68	29,1	100	42,7	100
Se meus pares discutem, o professor resolve	67	28,6	112	47,9	55	23,5	100
Metas para o trabalho ajudam-me a aprender	96	41,0	113	48,3	25	10,7	100
Professores deixam-me escolher o trabalho	47	20,1	116	49,6	71	30,3	100
Sinto-me feliz quando faço um bom trabalho	201	85,9	24	10,3	9	3,8	100
Faço sempre os meus trabalhos de casa	136	58,1	87	37,2	11	4,7	100
Professores ignoram o que faço em casa	43	18,4	93	39,7	98	41,9	100
Meus pais acham que a minha escola é boa	146	62,4	73	31,2	15	6,4	100
Professores não querem saber por que falto	103	44,0	93	39,7	38	16,2	100

Tabela 20 – Percepção dos alunos sobre a *Cultura Inclusiva* da ESPCR

É visível que os indicadores destacados comportam em si os princípios da EI, tais como a cooperação e a participação e o respeito pela diferença, os quais são importantes para que se um clima favorável à execução das boas práticas, objecto de discussão do ponto que se segue.

3.7.3 Percepção dos alunos sobre a dimensão *Práticas Inclusivas*

Para os alunos, as *Práticas Inclusivas* são positivas, pois a nível do primeiro aspecto a preservar, “Espaços e Recursos de aprendizagem” e “Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem”, registaram 68% das prioridades; porém, no quadro do “primeiro aspecto que precisa mudar”, são fortemente evidenciadas, o que significa que alguns professores não ganharam ainda a simpatia dos alunos, segundo as figuras 7 e 8 seguintes.

Terceiro elemento bom que é preciso preservar

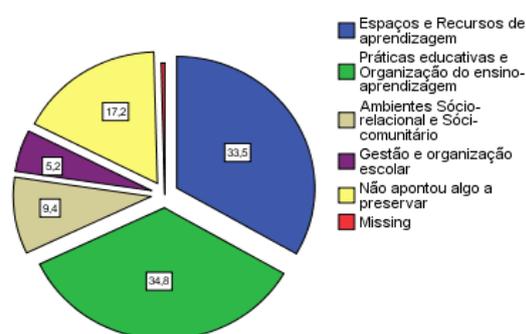


Figura 7 – Opinião dos alunos quanto ao primeiro aspecto a preservar

Primeiro aspecto que precisa de mudança

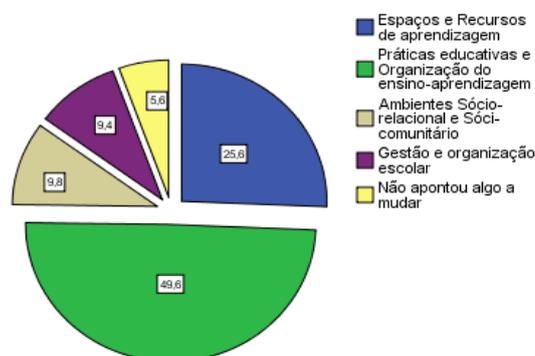


Figura 8 – Opinião dos alunos sobre o que precisa mudar com alguma urgência

3.7.4 Percepção dos alunos em relação ao desempenho da escola

As *Políticas Inclusivas* (Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário e Gestão e organização escolar) são as que menos têm agradado aos alunos. Esta constatação decorre do facto de os alunos terem atribuído a esta dimensão um grau de importância muito irrisória, se compararmos, por exemplo, os 20% das frequências obtidas no conjunto do primeiro e segundo aspectos a preservar com os 74% obtidos pelas *Práticas Inclusivas*, no conjunto do primeiro e terceiro aspectos a preservar, conforme mostra o tabela 21 que se segue.

Nesta tabela iremos, também, poder observar que a dimensão *Práticas*, com o *score* de 74% supera a dimensão *Políticas* em 58% e equipara-se à dimensão *Culturas*. Todavia, a escola em si deve despertar preocupação, dado que a percepção dos alunos em termos globais tem uma média de 54%.

	Espaços e Recursos de aprendizagem		Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem		Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário		Gestão e organização escolar		Não apontou		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Primeiro elemento a preservar	74	32%	111	47%	38	16%	5	2%	6	3%	234	100%
Segundo elemento a preservar	78	34%	81	35%	22	9%	12	5%	40	17%	233	100%
Média	33%		41%		12,5%		3,5%		10%		100%	

Tabela 21 – Percepção dos alunos em relação às *Políticas Inclusivas* e *Práticas Inclusivas*

3.8 A Inclusão na perspectiva dos alunos das duas escolas

3.8.1 A percepção dos alunos sobre as *Políticas Inclusivas* das duas escolas

A percepção dos alunos sobre as *Políticas Inclusivas* das duas escolas encontra-se sintetizada na tabela 22 que se segue, a qual nos permite constatar que se trata de um aspecto a ser melhorado em ambas as escolas.

		Políticas Inclusivas		
		Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário	Gestão e organização escolar	Total
ETGDH	Count	263	36	299
	% within Escola onde estuda	88,0%	12,0%	100%
ESPCR	% within Políticas inclusivas	57,9%	45,6%	56,1%
	Count	191	43	234
Total	% within Escola onde estuda	81,6%	18,4%	100%
	% within Políticas inclusivas	42,1%	54,4%	43,9%
Total	Count	454	79	533
	% within Escola onde estuda	85,2%	14,8%	100%
	% within Políticas inclusivas	100%	100%	100%

Tabela 22 – Resultado do cruzamento entre “Escola” e “*Políticas Inclusivas*”

Entretanto, esta tabela espelha, também, que a percepção dos inquiridos sobre a dimensão *Políticas* da ETGDH (56,1%) supera a percepção dos inquiridos sobre a dimensão *Políticas* da ESPCR (43,9%). Aliás, vendo especialmente para os resultados da categoria “ambientes sócio-relacional e sócio-comunitário”, observamos que ela é mais aplaudida na ETGDH (88%) do que na ESPCR (81,6).

A mesma tabela evidencia que o indicador “ambientes sócio-relacional e sócio-comunitário” tem um *score* aproximadamente seis vezes superior que o indicador “gestão e organização escolar”, ou seja, que os inquiridos são mais críticos em relação à gestão do dia-a-dia da escola. Os aspectos mais criticados são o horário das aulas (aulas nos dois períodos, aulas de

educação física intercaladas com aulas, falta de materiais para as aulas práticas), regulamento interno da escola, burocracia no acesso à direção e o relacionamento desta com os alunos.

Por outro lado, a mesma tabela aponta que a ESPCR supera a ETGDH em termos de “Gestão e organização escolar” (18,4% contra 12%). Este cenário levou-nos a verificar se existe uma relação estatisticamente significativa entre “Políticas inclusivas” e “Escola onde estuda”, recorrendo ao Teste de independência do Qui-Quadrado, conforme a tabela 23 seguinte.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,174(b)	1	,041
Continuity Correction(a)	3,687	1	,055
Likelihood Ratio	4,141	1	,042
Fisher's Exact Test			
N of Válida Cases	533		

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The Mínimo expected count is 34,68.

Tabela 23 – Teste de independência do Qui-Quadrado

Com efeito, apurámos que o valor do teste do Qui-Quadrado de Pearson ($\chi^2 = 4,174$ com um nível de significância 0,041) é inferior a 5%, o que significa relação de dependência entre “Escola” e “*Políticas Inclusivas*”.

3.8.2 Percepção dos alunos sobre as *Culturas Inclusivas* das duas escolas

Constatámos que, em relação à opinião dos inquiridos acerca da dimensão *Culturas*, as médias daqueles que concordaram ficaram, em ambos os casos, a volta dos 75%. Esta paridade é visível nos resultados da comparação das médias apresentados na tabela 24 que se segue, onde consta que as diferenças não são significativas.

Escola onde estuda	Média	N	Desvio padrão
Escola Técnica Grão Duque Henri	2,1421	299	,18400
Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos	2,1321	234	,17797
Total	2,1377	533	,18128

Tabela 24 – Percepção dos alunos em relação às *Culturas Inclusivas* nas duas escolas

3.8.3 Percepção dos alunos sobre as *Práticas Inclusivas* das duas escolas

Conforme vimos nos pontos anteriores, a dimensão *Práticas*, quer numa quer noutra escola, apresentou altos índices de frequências acima de 80%, sendo que na ETGDH ela é mais positiva do que na ESPCR ($\Sigma = 87\%$ contra $\Sigma = 81\%$) das frequências (cf. Gráficos 3 e 4). Entretanto, os resultados obtidos com a realização do Teste de independência do Qui-

Quadrado para verificar a relação entre as variáveis “Práticas inclusivas” e “Escola onde estuda” não comprovam isto como podemos verificar na tabela 25 que surge de seguida.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,152(b)	1	,696
Continuity Correction(a)	,055	1	,815
Likelihood Ratio	,152	1	,697
Fisher's Exact Test			
N of Válida Cases	533		

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The Minimum expected count is 19,76.

Tabela 25 – Teste de independência do Qui-Quadrado entre “Escola e “Práticas Inclusivas”

Efectivamente, o valor do $\chi^2 = 0,152$, com um nível de significância (0,696), superior a 5%, significa independência entre as variáveis “Escola” e a “Políticas Inclusivas”. Aliás, é este cenário que evidencia a tabela 26 que se segue.

		Escola onde estuda		Total	
		ETGDH	ESPCR		
Práticas inclusivas	Espaços e Recursos de aprendizagem	Count	275	213	488
		% within Práticas inclusivas	56,4%	43,6%	100%
		% within Escola onde estuda	92,0%	91,0%	91,6%
	Práticas educativas e Organização do ensino-aprendizagem	Count	24	21	45
		% within Práticas inclusivas	53,3%	46,7%	100%
		% within Escola onde estuda	8,0%	9,0%	8,4%
Total	Count	299	234	533	
	% within Práticas inclusivas	56,1%	43,9%	100%	
	% within Escola onde estuda	100%	100%	100%	

Tabela 26 – Cruzamento entre Práticas Inclusivas e “Escola”

3.8.4 Percepção dos alunos em relação ao desempenho das duas escolas

Numa tentativa de interpretação dos resultados constatados até aqui e ao procurar sintetizá-los de maneira mais objectiva possível, apoiamo-nos nos parâmetros utilizados por Helena Serra, Glória Nunes e Clara Santos na obra *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*, para determinar o perfil da criança com Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA). Para estas investigadoras, estamos na presença de Áreas Fracas quando os valores situam entre 0% e 49%, ou Áreas Emergentes, se os valores situam entre 50% e 75%, ou, ainda, Áreas Fortes, em que o *score* situa entre 76% e 100%.

Os resultados apontam para uma verosimilhança entre as duas escolas, pois a dimensão *Políticas* apresentou-se como uma área fraca na ETGDH e na ESPCR e a dimensão *Culturas* como emergente e, por fim, a dimensão *Práticas* se revela como uma área forte em ambas.

3.9 A Inclusão na ETGDH, segundo a perspectiva dos professores

3.9.1 Breve caracterização dos docentes inquiridos

Em termos gerais, cumpre-nos sublinhar que no ano lectivo 2008/09, a ETGDH contou com 66 professores, deste universo, tomámos como amostra 50 indivíduos ($\pm 76\%$), sendo 16 (32%) do género feminino e 34 (68%) do género masculino, conforme a tabela 27 seguinte.

Escola onde trabalha		Frequência	Percentagem	Válida Percentagem
Escola Técnica Grão Duque Henri	Masculino	34	68,0	68,0
	Feminino	16	32,0	32,0
	Total	50	100,0	100

Tabela 27 – Distribuição dos professores inquiridos por género

Estes dados mostram que os inquiridos foram maioritariamente os indivíduos do género masculino (68%), os quais lideram, também, a nível de média de idade. Ou seja, se, por um lado, a média global é de 33,66 com um desvio padrão de 10,064; por outro, a média dos indivíduos do género feminino é de 30,56 com um desvio padrão de 6,673, segundo a figura 9 e a tabela 28 que se seguem.

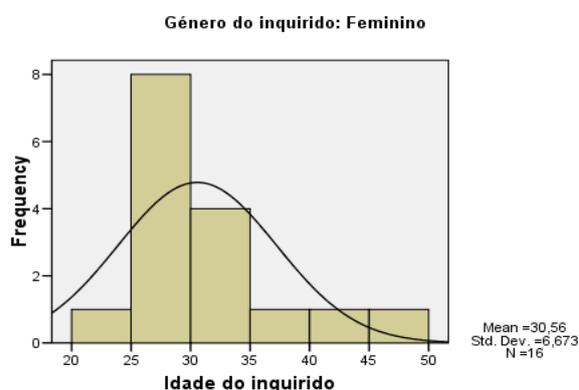


Figura 9 – Idade dos indivíduos do género feminino

ETGDH	N	Válida	50
	Média		33,66
	Desvio padrão		10,064
	Mínimo		21
	Máximo		58
	Soma		1683

Tabela 28 – Média dos inquiridos da ETGDH

Enfim, observando ainda para a tabela 28 acima apresentada, constatámos que a idade dos professores varia entre um mínimo de 21 e um máximo de 58 anos, sendo a média 33,66 anos e um desvio padrão de 10,064 anos. Já as figuras 10 e 11, que se seguem, dão-nos conta que a formação académica dos 50 professores inquiridos varia entre o 12.º ano de escolaridade (com um caso) e Licenciatura com a maior representação, isto é, com 44% dos inquiridos num universo onde a média e desvio padrão são, respectivamente 3,2 e 0,833.

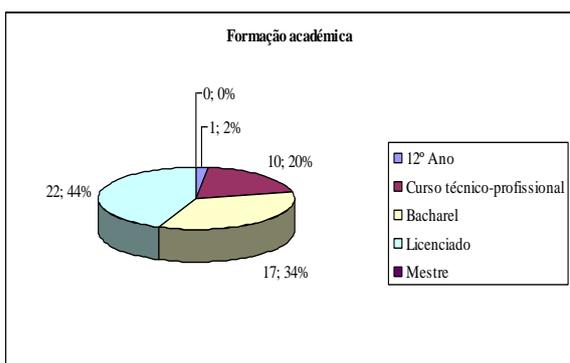


Figura 10 – Formação académica dos professores

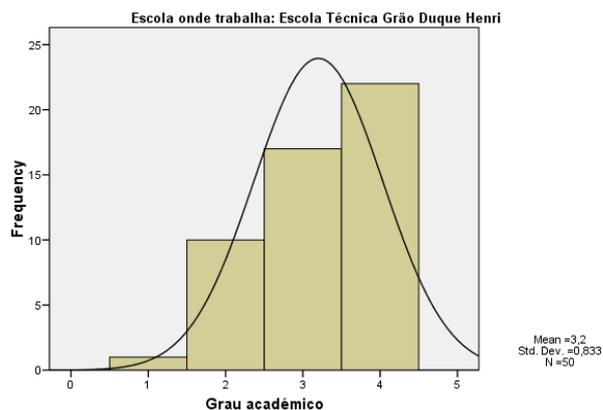


Figura 11 – Histograma de formação académica

É notório constatar que os bacharéis e licenciados representam 78% dos inquiridos (*cf.* art. 33 da LBSE); entretanto, temos uma opinião menos positiva face aos 20% dos inquiridos que só têm curso técnico-profissional. Estes dados desafiaram-nos a analisar a relação entre “Formação académica” e “Género do inquirido”, conforme mostra a tabela 29 que se segue.

Escola				Género do inquirido		Total
				Masculino	Feminino	
ETGDH	Grau académico	12º Ano	Count	0	1	1
			% within Grau académico	,0%	100%	100%
			% within Género	,0%	6,3%	2,0%
		Curso técnico-profissional	Count	10	0	10
			% within Grau académico	100%	,0%	100%
			% within Género	29,4%	,0%	20,0%
		Bacharel	Count	10	7	17
			% within Grau académico	58,8%	41,2%	100%
			% within Género	29,4%	43,8%	34,0%
		Licenciado	Count	14	8	22
			% within Grau académico	63,6%	36,4%	100%
			% within Género	41,2%	50,0%	44,0%
Total			Count	34	16	50

Tabela 29 – Resultado do cruzamento entre “Formação académica e “Género”

Na tabela acima, vemos que o único caso de 12.º ano é do género feminino, este que, em contrapartida, não tem um único registo com o curso Técnico-profissional e apresenta percentagens bastante significativas no grupo dos que têm formação de grau superior. Aliás, a percentagem das licenciadas é, simultaneamente, superior às percentagens registadas no grupo dos inquiridos do género masculino (41,2%) e a nível global (44%).

Da mesma forma, a percentagem dos que têm bacharelato é relativamente superior aos *scores* do género oposto e supera a percentagem global em aproximadamente dez pontos percentuais. Enfim, este retrato permite-nos concluir que, em termos proporcionais, há mais licenciadas do

que licenciados na ETGDH. Na verdade, isto é reiterado pelos dados da tabela 30, que se segue, onde constam os resultados do teste de independência do Qui-Quadrado efectuado para verificar o tipo de relação existente entre “Género do inquirido” e “Grau académico”.

Escola onde trabalha		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Escola Técnica Grão Duque Henri	Pearson Chi-Square	7,681(a)	3	,053
	Likelihood Ratio	10,811	3	,013
	Linear-by-Linear Association	1,038	1	,308
	N of Válida Cases	50		

(a) 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The Minimum expected count is, 32.

Tabela 30 – Resultado do Teste do Qui-Quadrado (Género * Grau académico)

O valor do teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson ($\chi^2 = 7,681$ com $gl = 3$ e $sig = 0,053$) é inferior a 5%, mostrando que o género influencia o grau académico dos inquiridos.

No que toca ao exercício da docência, segundo a tabela 31 que se segue, quase metade (48%) já o faz há mais de 5 anos; 7 representam aqueles que têm 1 a 2 anos de experiência. Isto significa que, globalmente, os inquiridos têm já largos anos de experiência como docentes.

Escola onde trabalha		Frequência	Percentagem
Escola Técnica Grão Duque Henri	Válida 1 a 2 anos	7	14,0
	3 a 5 anos	19	38,0
	Mais que 5 anos	24	48,0
	Total	50	100,0

Tabela 31 – Anos de serviço dos inquiridos como docente nas ETGDH

De acordo com a figura 12 que se segue, um número expressivo de inquiridos foi nomeado pelo Ministério da Educação, o que representa uma certa estabilidade do pessoal docente da ETGDH. A percentagem daqueles que têm um contrato a termo é também expressiva (32%).

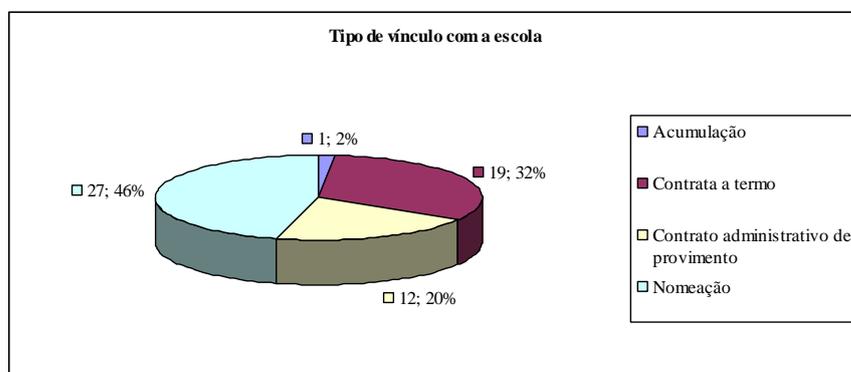


Figura 12 – Dados referentes ao tipo de vínculo que o inquirido tem com a ETGDH

Concluída esta parte ao longo da qual nos debruçámos sobre as análises dos dados de carácter mais geral e pessoal, de seguida, concentrámos os holofotes naqueles que dizem respeito à formação de base e à formação em exercício dos inquiridos.

3.9.1.1 *Análise dos dados da formação de base e em exercício*

Para termos a percepção dos conhecimentos que os inquiridos têm de áreas que, para Fonseca (1995), concorrem para a promoção da excelência das estratégias educativas e o consequente aumento da participação e da aprendizagem dos alunos, perguntámos aos professores se as Teorias de Comportamento (TC), as Teorias da Aprendizagem (TA), a Avaliação na Educação (AE), o Desenvolvimento de Currículos (DC), o Processamento da Informação (PI), a Psicopedagogia da Leitura, Escrita e Cálculo (PLEC), a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (PDA), a Planificação Individualizada e para Grupos (PIG), a Psicologia Diferencial (PD), a Metodologia da Investigação Científica (MIC) e os Problemas Sociais da Juventude (PSJ) fizeram parte do currículo das suas respectivas formação de base.

Por conseguinte, apurámos que, entre os inquiridos, uma maioria relativa (56%) estudou TC e que entre eles 6 em cada 10 estudou TA, conforme as tabelas 32 e 33 que se seguem.

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	22	44,0
	Sim	28	56,0
	Total	50	100,0

Tabela 32 – Teorias de Comportamento

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	18	36,0
	Sim	32	64,0
	Total	50	100,0

Tabela 33 – Teorias de Aprendizagem (TA)

Os cenários que acabámos de ver representam alguma preocupação pois em conjunto totalizam aproximadamente 4 em cada 10 inquiridos que não estudaram TC e TA. Todavia, as situações seguintes das tabelas 34 e 35 representam uma preocupação ainda maior, uma vez que, de entre aqueles que não estudaram DC e PI emerge uma média de 34 casos.

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	29	58,0
	Sim	21	42,0
	Total	50	100,0

Tabela 34 – Desenvolvimento de Currículos (DC)

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	39	78,0
	Sim	11	22,0
	Total	50	100,0

Tabela 35 – Processamento de Informação (PI)

Esta situação repete-se com as disciplinas AE e PLEC, conforme as tabelas 36 e 37 que se seguem, nas quais se nota que entre os inquiridos mais de metade não estudou AE e que a larga maioria (86%) não estudou PI, ou seja, apenas 1 em cada 10 dos inquiridos a estudou.

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	28	56,0
	Sim	22	44,0
	Total	50	100,0

Tabela 36 – Avaliação na Educação (AE)

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	43	86,0
	Sim	7	14,0
	Total	50	100,0

Tabela 37 – Psicopedagogia da Leitura, Escrita e Cálculo

A situação é melhor em relação à PDA (*cf.* tabela 38 seguinte), onde 6 em cada 10 afirmam ter estudado esta disciplina, mas já em relação à PIG o cenário volta à normalidade com que temos vindo a verificar até aqui, em que as frequências do “não” superam as do “sim” por uma larga maioria pois a tabela 39 que se segue mostra que a relação é de 7 contra 3.

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	18	36,0
	Sim	32	64,0
	Total	50	100,0

Tabela 38 – Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	36	72,0
	Sim	14	28,0
	Total	50	100,0

Tabela 39 – Planificação individualizada e para grupos (PIG)

Em relação à PD a situação apresenta-se muito agravante, já que apenas 10% dos inquiridos afirmaram terem-na estudado, enquanto que em relação àqueles que estudaram MIC, apesar de serem a minoria, a situação é bem melhor, conforme, as tabelas 40 e 41 que se seguem.

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	45	90,0
	Sim	5	10,0
	Total	50	100,0

Tabela 40 – Psicologia Diferencial (PD)

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	27	54,0
	Sim	23	46,0
	Total	50	100,0

Tabela 41 – Metodologia de Investigação Científica (MIC)

Por fim, de seguida, temos, por um lado, a tabela 42 a evidenciar que menos de 1/3 dos inquiridos estudou PSJ e, por outro, a tabela 43, dando conta de que a maioria dos inquiridos não estudou algo relacionado com EE/EI nas suas respectivas formações de base.

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	38	76,0
	Sim	12	24,0
	Total	50	100,0

Tabela 42 – Problemas Sociais da Juventude (PSJ)

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	27	54,0
	Sim	23	46,0
	Total	50	100,0

Tabela 43 – Educação Especial/Educação Inclusiva (EE/EI)

Do universo dessas áreas disciplinares, verificámos que apenas as Teorias de Comportamento (TC), as Teorias de Aprendizagem (TA) e a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (PDA) têm maiorias dos inquiridos que apontaram que foram temáticas abordadas na formação. Entre as menos estudadas, estão a Psicologia do Diferencial (PD), a Psicologia da leitura, Escrita e Cálculo (PLEC), o Processamento da Informação (PI), os Problemas Sociais da Juventude (PSJ) e a Planificação Individualizada e para Grupos.

Também questionámos os inquiridos se durante o exercício da profissão docente participaram em acções de formação pedagógica. Com efeito, a tabela 44 que se segue mostra que num universo de 50 casos, a média da variável analisada é 46% e o desvio padrão 50,3%. Já a figura 13 ao lado mostra que a resposta dos inquiridos é maioritariamente “Não” (54%).

ETGDH	N	Válida	50
		Ausente	0
	Média		,46
	Desvio padrão		,503
	Soma		23

Tabela 44 – Média e desvio padrão da participação nas actualizações pedagógicas

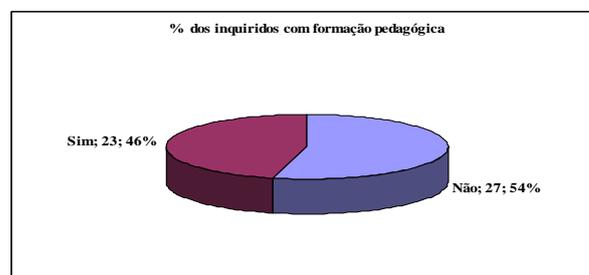


Figura 13 – Percentagem do “Sim” e do “Não”

Estes dados mostram que a aposta na formação não tem sido uma prioridade da parte da escola e, em especial, da parte dos professores, mesmo sabendo que estes, quando questionados sobre os anos de serviço como docente, 48% apontaram mais do que 5 anos. Procurámos saber se nessas actualizações abordaram os tipos de deficiências⁸, sejam elas moderadas, ligeiras, graves ou completas (CIF, 2003), bem como as Necessidades Educativas Especiais⁹ e as Dificuldades de Aprendizagem (DA)¹⁰.

⁸ Para a CIF (2003): “*Deficiências são problemas nas funções ou na estrutura do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda*” (p.13). Este documento acrescenta que “as funções e as estruturas do corpo são classificadas em duas secções diferentes”, as que têm que ver com os “sentidos humanos básicos e as estruturas relacionadas” para permitir uma utilização paralela. Em Cabo Verde, segundo Lei 122/V/2000, uma pessoa portadora de deficiência é “aquela que, por motivo de anomalia, congénita ou adquirida, se encontra em situação de desvantagem para o exercício de actividades consideradas normais, em virtude da diminuição das suas capacidades físicas e intelectuais.”

⁹ Para *Warnock Report* (1978), o aluno é considerado com NEE se evidencia qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas), que afecta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo, isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz (citado por Lima-Rodrigues *et al*, 2007, p. 43)

¹⁰ DA é, segundo Kirk (1962) como um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos: da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética; resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento, e não dependentes de deficiência mental, de privação sensorial (visual ou auditiva), de privação cultural ou de factores pedagógicos (citado por Madureira, 2008 p. 1).

Os resultados mostram uma situação não animadora face ao que se propôs para a EI e às competências exigidas aos professores para que possam atender às necessidades de cada aluno. Isto porque, segundo os inquiridos, as deficiências não estão entre as temáticas mais abordadas em acções de formação que participaram. As DA lideram com 34% e é duas vezes superior à média geral, conforme as tabelas 45 e 46 que se seguem.

		Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos	
		Contagem	Porcentagem %
Deficiência auditiva	Não	44	88,0%
	Sim	6	12,0%
Deficiência visual	Não	42	84,0%
	Sim	8	16,0%
Deficiência de comunicação	Não	44	88,0%
	Sim	6	12,0%
Deficiência mental	Não	48	96,0%
	Sim	2	4,0%
Deficiência motora	Não	47	94,0%
	Sim	3	6,0%
Problemas de comportamento	Não	43	86,0%
	Sim	7	14,0%
Multideficiência	Não	46	92,0%
	Sim	4	8,0%
Dificuldades de aprendizagem	Não	33	66,0%
	Sim	17	34,0%

Tabela 45 – As Percentagens ocorridas no “Sim” e no “Não”

Escola onde trabalha		Deficiência auditiva	Deficiência visual	Deficiência de comunicação	Deficiência mental	Deficiência motora	Problemas de comportamento	Multideficiência	Dificuldades de aprendizagem	
Escola Técnica Gão Duque Henri	N	Válida	50	50	50	50	49	50	50	
		Ausente	0	0	0	0	0	0	0	
		Média	,12	,16	,12	,04	,06	,14	,08	,34
		Desvio padrão	,328	,370	,328	,198	,240	,354	,274	,479

Tabela 46 – Média e desvio padrão da variável “Actualização pedagógica”

Posto isto, passamos a analisar a percepção que os professores têm da ETGDH em matéria da Inclusão a partir das dimensões *Culturais, Políticas e Práticas*.

3.9.2 Percepção dos professores sobre as *Culturas Inclusivas*

Conforme a tabela 47, que se segue, a percepção que os professores têm da ETGDH em matéria das *Culturas Inclusivas* é satisfatória, já que os 7 indicadores que contribuem para a Inclusão mereceram um parecer favorável de 39 (78%) inquiridos. Entre estes, 20 concordam

até certo ponto e 19 concordam inteiramente. No leque dos indicadores mais apreciados, aparecem “A.2.4 Profissionais e alunos respeitam mutuamente”, “A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito”, “A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva” com, respectivamente, 47, 45 e 41 inquiridos.

Entretanto, não podemos ignorar que, também, no quadro das concordâncias aparecem alguns dos indicadores (colocados pela negativa), que se opõem à filosofia e aos valores da Inclusão, tais como cooperação, colaboração e respeito pela diferença, com frequências bastante elevadas. Referimo-nos, especialmente, aos casos de “A.1.2 Os alunos mostram pouco interesse em ajudarem-se mutuamente” com 41 (82%) frequências e “A.1.3 Os profissionais pouco colaboram entre si” com 40 (80%) e “A.2.6 A escola não tem empenhado em minimizar os actos de discriminação” com 32 (65%) frequências.

Indicadores de Cultura Inclusiva	Preciso mais informações		Discordo		Concordo até certo ponto		Concordo inteiramente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola	9	18	7	14	16	32	18	36
A.1.2 Os alunos mostram pouco interesse em ajudarem-se mutuamente.	7	14	2	4	18	36	23	46
A.1.3 Os profissionais pouco colaboram entre si.	4	8	6	12	21	42	19	38
A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.	1	2	4	8	30	60	15	30
A.1.5 Não existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.	14	28	13	26	8	16	15	30
A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva	3	6	6	12	18	36	23	46
A.1.7 Há uma fraca participação das comunidades nas actividades na escola.	6	12	26	52	15	30	3	6
A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.	5	10	19	38	22	44	4	8
A.2.2 Muitos agentes educativos não aplaudem a de todos os alunos.	17	34	6	13	16	32	11	22
A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados.	4	8	6	12	10	20	30	60
A.2.4 Profissionais e alunos respeitam mutuamente.	1	2	2	3	25	50	22	44
A.2.5 Profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos.	2	4	9	18	21	42	18	36
A.2.6 A escola não tem empenhado em minimizar os actos de discriminação.	13	26	5	10	9	18	23	46
Totais parciais e as suas respectivas médias	86	13	111	17	229	35	224	35

Tabela 47 – Percepção dos professores da ETGDH sobre as *Culturas Inclusivas*

Enfim, confrontando os pontos fortes e os pontos fracos registados, concluímos que a dimensão *Culturas Inclusivas* na ETGDH, em conformidade com a percepção dos professores, é uma área emergente e, por conseguinte, com fortes potencialidade de chegar a ser uma área forte, através de uma maior aposta na capacitação dos alunos no domínio afectivo, na capacitação e sensibilização dos professores para atender a diferença, no diálogo

e divulgação da informação sobre o dia-a-dia da escola entre os intervenientes do processo educativo e, obviamente, numa maior aproximação entre a escola e a comunidade.

3.9.3 Percepção dos professores sobre as *Políticas Inclusivas*

Quando convidados a opinarem sobre as *Políticas Inclusivas* da ETGDH, os professores deram um parecer favorável pois a média dos que concordam até certo ponto e concordam inteiramente com os 10 indicadores favoráveis à Inclusão é de 68% dos inquiridos, conforme a tabela 48 que se segue. Entre os indicadores com maiores índices de concordância, destacam-se “B.2.7 A escola tem adoptado políticas eficazes contra a indisciplina”, “B.1.3 A escola admite todos os alunos da sua localidade” e “B.2.4 Os dispositivos normativos e de orientação pedagógica são usados para reduzir barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos” com, respectivamente, 44 (88%), 41 (82%) e 39 (78%) registos.

Merece destaque o facto de dois dos indicadores colocados pela negativa (“B.1.4 A escola não tem tornado o seu espaço físico acessível a todos” e o B.2.8 A escola apresenta barreiras ao acesso, à participação e aprendizagem”) terem registos de maiorias dos inquiridos que discordaram, dado que consubstanciam os principais propósitos da EI, que são o acesso ao sistema regular de ensino e a participação e a aprendizagem.

	Preciso mais informações		Discordo		Concordo até certo ponto		Concordo inteiramente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
B.1.1 Na contratação e promoção dos profissionais não há transparência.	14	28,0	9	18,0	8	16,0	19	38,0
B.1.2 Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.	7	14,0	12	24,0	10	20,0	21	42,0
B.1.3 A escola admite todos os alunos da sua localidade.	6	12,0	3	6,0	8	16,0	33	66,0
B.1.4 A escola não tem tornado o seu espaço físico acessível a todos.	7	14,0	28	56,0	7	14,0	8	16,0
B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados na sua integração na escola.	11	22,0	4	8,0	18	36,0	17	34,0
B.1.6 A turma é organizada para dar oportunidade a todos.	13	26,0	1	2,0	13	26,0	23	46,0
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	19	38,0	4	8,0	12	24,0	15	30,0
B.2.2 A formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face á diversidade dos alunos.	9	18,0	19	38,0	18	36,0	4	8,0
B.2.3 As políticas relativas às NEE são claras e traduzem, de forma objectiva, as políticas de .	22	44,0	7	14,0	14	28,0	7	14,0
B.2.4 Os dispositivos normativos e de orientação pedagógica são usados para reduzir barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos.	9	18,0	2	4,0	20	40,0	19	38,0
B.2.5 O apoio para aqueles que têm o Português como língua segunda está coordenado com o de aprendizagem.	14	28,0	5	10,0	17	34,0	14	28,0
B.2.6 Não tem havido articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e as de apoio à aprendizagem.	17	34,0	12	24,0	12	24,0	9	18,0
B.2.7 A escola tem adoptado políticas eficazes contra a indisciplina.	2	4,0	4	8,0	22	44,0	22	44,0
B.2.8 A escola apresenta barreiras ao acesso, à participação e aprendizagem.	7	14,0	35	70,0	6	12,0	2	4,0
B.2.9 <i>Bullying</i> (violência física e psicológica) é desencorajado.	11	22,0	1	2,0	10	20,0	28	56,0
Totais parciais e as respectivas médias	168	22,4	146	19,5	195	26,0	241	32,1

Tabela 48 – Percepção dos professores da ETGDH sobre as *Políticas Inclusivas*

3.9.4 Percepção dos professores sobre as *Práticas Inclusivas*

Por fim, para efeito da análise da percepção dos professores, no que toca às *Práticas Inclusivas*, apoiámo-nos nos dados da tabela 49, que aparece de seguida, dando conta de alguns aspectos dignos de realce e, obviamente, acompanhados de alguma reflexão.

Para começar, cumpre-nos sublinhar que, em média, 39 professores (78% do total dos inquiridos) apontaram que concordam até certo ponto ou concordam inteiramente de que os 11 indicadores favoráveis à promoção de *Práticas Inclusivas* são realidades na ETGDH. Entre os indicadores com maiores índices de concordância temos “C.1.9 Os professores ajudam todos os alunos nas suas aprendizagens” com 47 frequências, “C.1.1 Ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos”, “C.1.10 Trabalho para casa contribui para a aprendizagem de todos os alunos”, ambos com 46 frequências.

Indicadores das Práticas Inclusivas	Preciso mais informação		Discordo		Concordo até certo ponto		Concordo inteiramente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
C.1.1 Ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos.	1	2	3	6	10	20	36	72
C.1.2 Nas aulas é pouco encorajada a participação dos alunos.	2	4	29	58	13	26	6	12
C.1.3 Actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	11	22	1	2	22	44	16	32
C.1.4 Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.	4	8	3	6	29	58	14	28
C.1.5 Os alunos têm aprendido com os seus pares na realização de tarefas.	5	10	4	8	28	56	13	26
C.1.6 A avaliação não prima pela aprendizagem e sucesso de todos.	6	12	22	44	13	26	9	18
C.1.7 Há disciplina na sala, porque, desde cedo, imponho regras aos alunos.	3	6	5	10	14	28	28	56
C.1.8 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	6	12	2	4	16	32	26	52
C.1.9 Os professores ajudam todos os alunos nas suas aprendizagens.	3	6	0	0	21	42	26	52
C.1.10 Trabalho para casa contribui para a aprendizagem de todos os alunos.	1	2	3	6	11	22	35	70
C.1.11 Muitos alunos não participam nas actividades realizadas fora da sala.	7	14	9	18	14	28	20	40
C.2.1 A diferença entre os alunos é aproveitada no ensino e a aprendizagem.	13	26	6	12	22	44	9	18
C.2.2 Conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	13	26	11	22	11	22	15	30
C.2.3 Não é hábito desenvolvermos recursos de apoio ao ensino.	8	16	5	10	18	36	19	38
C.2.4 Os recursos da comunidade são pouco conhecidos e utilizados.	18	36	4	8	13	26	15	30
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa.	14	28	8	16	17	34	11	22
Totais parciais e as respectivas médias	115	14	115	14	272	34	298	37

Tabela 49 – Percepção dos professores da ETGDH sobre as *Práticas Inclusivas*

3.9.5 Percepção dos professores em relação ao desempenho da ETGDH

Se agregarmos as médias parciais de concordância registadas nos indicadores favoráveis à Inclusão associados às *Culturas Inclusivas* (78%), *Políticas Inclusivas* (68%) e *Práticas Inclusivas* (78%), com as médias de discordância registadas em alguns dos indicadores que vão no sentido oposto, os resultados permitem-nos afirmar que a percepção dos professores sobre o desempenho da ETGDH é positiva, pois colocam-na no grupo de emergentes em matéria de Inclusão e com fortes potencialidades de transformar-se numa escola de referência, se vier a registar uma perfeita sintonia entre os agentes directamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem e entre estes e toda a comunidade educativa.

Ao lado deste retrato positivo, constatámos que os professores, quando desafiados a apontarem aspectos que precisam de mudanças não hesitaram. Isto está patente nas figuras 14 e 15 que se seguem, espelhando que as mudanças prioritárias devem, em primeiro lugar, acontecer a nível do “Ambiente Sócio-relacional e Sócio-comunitário (melhoramento na relação professores-alunos-direcção, a disciplina dos alunos, na relação entre professores, no envolvimento dos encarregados de educação, na aproximação da escola à comunidade, na articulação entre a escola e o Ministério da Educação).

A segunda prioridade, segundo os mesmos, deve ser a nível do “Espaço, equipamentos e recursos de aprendizagem”, onde a média dos registos de frequências da primeira e segunda prioridades é de $\pm 22\%$. Isto é, onde 2 em cada 10 inquiridos são de opinião que é preciso apostar na aquisição de novos equipamentos, recursos e materiais, na melhoria dos espaços físicos e infra-estruturas e na forma como o aluno é orientado para uma área de formação.

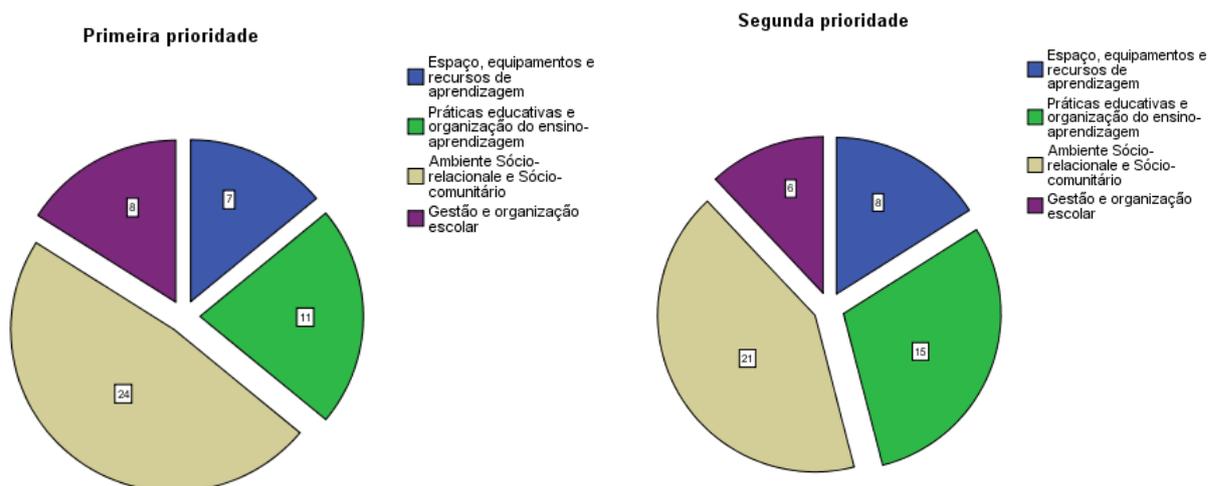
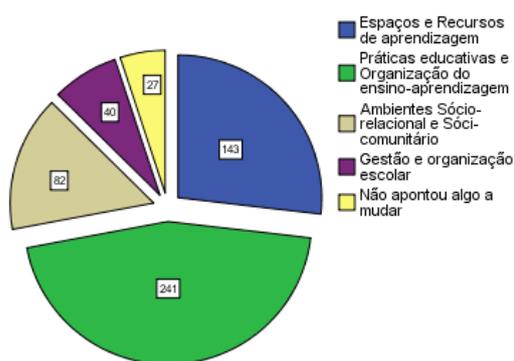


Figura 14 – Primeira prioridade apontada na ETGDH Figura 15 – Segunda prioridade apontada na ETGDH

Estes dados espelham, também que, para os professores da ETGDH e da ESPCR “Espaço, equipamentos e recursos de aprendizagem” e “Gestão e organização escolar” estão, praticamente, no mesmo nível de prioridade e que não são os mais prioritários. Todavia, não é esta a opinião que defenderam os alunos, quando questionados sobre os aspectos que precisam de mudança nas suas escolas, conforme mostram as figuras 16 e 17 que se seguem, dado conta dos aspectos que para estes são mais prioritários.

Primeiro aspecto que precisa de mudança



Segundo aspecto que precisa de mudança

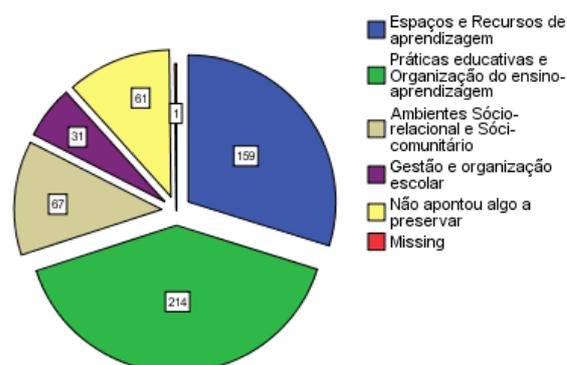


Figura 16 – Dados do primeiro aspecto mais prioritário na opinião dos alunos

Figura 17 – Dados sobre o segundo aspecto mais prioritário na opinião dos alunos

Para os alunos, as prioridades devem acontecer, em primeiro lugar, a nível das “Práticas educativas e organização de aprendizagem” que vêm sendo adoptadas por alguns professores com uma média de, aproximadamente, 43% de frequências, onde 4 em cada 10 inquiridos apontam-nas como algo que precisa de mudança. Estas figuras mostram, ainda, que o item “Espaços e Recursos de aprendizagem”, que ocupa a terceira posição em termos de prioridades apontados pelos professores, é colocado como segunda prioridade pelos alunos.

Ora, isto pode aparentar que há uma divergência, mas, na verdade, há um ponto em comum, pois ambos estão conscientes de que é preciso maior divulgação da informação acerca da Inclusão junto da comunidade educativa e uma maior aposta na formação dos professores. Isto porque os professores ao apelarem para uma maior aposta na “Ambiente Sócio-relacional e Sócio-comunitário” estão, em simultâneo, a reconhecer a importância da sinergia de todos na formação integral dos jovens e, conseqüentemente, a criação de condições para a justiça social, bem como revelam as dificuldades que vêm sentindo face ao imperativo que se lhes coloca de atender as necessidades educativas de cada aluno em particular.

3.10 A Inclusão na ESPCR, segundo a perspectiva dos professores

3.10.1 Breve caracterização dos docentes inquiridos

Em termos gerais de identificação, de um universo de 66 professores que leccionaram na ESPCR no lectivo 2008/09, inquirimos 59, sendo 32 do género masculino 27 do género feminino, conforme evidenciam as figuras 18 e 19 subsequentes, os quais permitem-nos, também, constatar que a diferença entre as médias da idade (32,12 contra 31,96) é mínima.

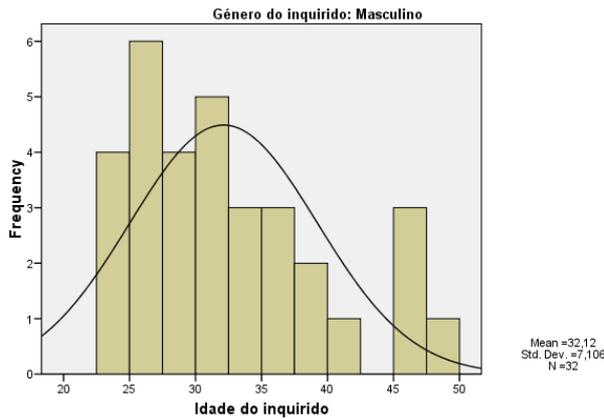


Figura 18 – Inquiridos do género masculino

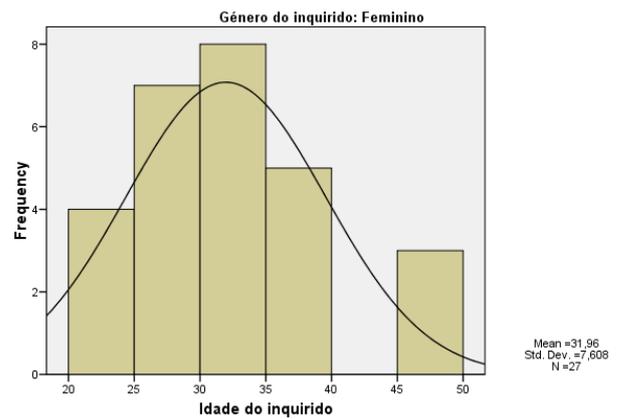


Figura 19 – Inquiridos do género feminino

Esta diferença mínima verifica-se, também, a nível dos mínimos e dos máximos de idade e a nível dos desvios padrão, conforme presença a tabela 50 que aparece de seguida.

Género		N	Mínimo	Máximo	Soma	Média	Desvio padrão
Masculino	Idade	32	24	48	1028	32,13	7,106
Feminino	Idade	27	22	49	863	31,96	7,608

Tabela 50 – Cruzamento entre as varáveis “Género” e “Idade”

Constatámos que a formação académica dos inquiridos é adequada, dado que 86% dos inquiridos têm formação de nível superior. É visível que o género masculino se destaca, por um lado, pelo grau mais alto e pelo grau mais baixo ao contabilizar 3 indivíduos com mestrado e 1 com 12.º ano de escolaridade e, por outro, por superar o género oposto em termos de licenciados. Todavia, as diferenças não são significativas, conforme os resultados da figura 20 e do Teste de independência do Qui-Quadrado da tabela 51 que se seguem.

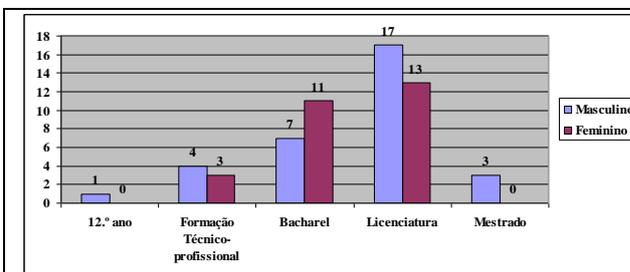


Figura 20 – Grau académico dos inquiridos

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	103,890(a)	88	,119
Likelihood Ratio	81,368	88	,678
Linear-by-Linear Association	6,000	1	,014
N of Válida Cases	59		

(a) 115 cells (100,0%) have expected count less than 5. The Minimum expected count is, 02.

Tabela 51 – Teste de independência do Qui-Quadrado (“Género” vs “Grau académico”)

Aquilo que acima referimos é concretizado aqui pelos resultados do teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson ($\chi^2 = 103,890$ com $gl = 88$ e $sig = 0,119$) que se revela superior a

5%, o que significa que as duas variáveis “Gênero” e “Grau acadêmico” são independentes. Enfim, uma conclusão importante a se tirar destes dados é que na ESPCR há poucos professores sem formação de nível superior (1 em cada 10 inquiridos).

Quando solicitados a referirem os anos de serviço como docentes, a maioria dos inquiridos (54%) apontou que já vem exercendo a docência há mais de 5 anos. Entre os que têm menos anos de serviço (1 a 2 anos), estão os indivíduos do gênero feminino, de acordo com a tabela 52 que se segue. Este cenário mostra que, a nível geral, os inquiridos têm já largos anos de experiência como docentes, sobretudo se tivermos em consideração que entre os que já têm entre 3 e mais anos totalizam 81%, o que significa 8 em cada 10 inquiridos.

Gênero do inquirido	Anos de serviço como docente	Frequência	Porcentagem
Masculino	1 a 2 anos	3	9,4
	3 a 5 anos	12	37,5
	Mais que 5 anos	17	53,1
	Total	32	100,0
Feminino	1 a 2 anos	8	29,6
	3 a 5 anos	4	14,8
	Mais que 5 anos	15	55,6
	Total	27	100,0

Tabela 52 – Anos de serviço dos inquiridos como docente nas ESPCR

Instados a pronunciarem-se sobre os seus respectivos vínculos com a escola permitiram-nos concluir que aproximadamente 46% dos inquiridos foram nomeados pelo Ministério da Educação, conforme a figura 21 que se segue. Todavia, estes resultados revelam que o corpo docente da ESPCR não é estável, quer pelo facto dos que foram nomeados não representarem sequer a maioria, quer pela expressiva percentagem daqueles que têm um contrato a termo.

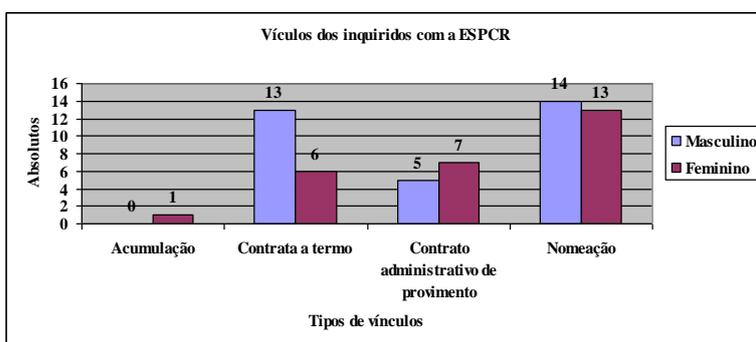


Figura 21 – Dados referentes ao tipo de vínculo que o inquirido tem com a ESPCR

Quando questionamos sobre as áreas disciplinares abordadas no âmbito da formação de base e em exercício, averiguamos que uma maioria relativa (52,5%) estudou TC, enquanto que uma maioria mais alargada (64%) estudou TA, conforme as tabelas 53 e 54 que se seguem.

Escola		Frequência	Porcentagem
ETGDH	Não	28	47,5
	Sim	31	52,5
	Total	59	100,0

Tabela 53 – Frequências em Teorias de Comportamento

Escola		Frequência	Porcentagem
ETGDH	Não	21	35,6
	Sim	38	64,4
	Total	59	100,0

Tabela 54 – Frequências em Teorias de Aprendizagem

O cenário é outro, quando em questão estiveram DC e PI, pois os inquiridos que tiveram-nas na formação de base representam, em ambos os casos, a minoria, como podemos constatar nas tabelas 55 e 56 que se seguem. Contudo, notamos pequenas diferenças, uma vez que em DC as proporções são de ± 5 em cada 10, em PI elas são de ± 4 em cada 10 inquiridos.

Escola		Frequência	Porcentagem
ETGDH	Não	32	54,2
	Sim	27	45,8
	Total	59	100,0

Tabela 55 – Desenvolvimento de Currículos (DC)

Escola		Frequência	Porcentagem
ETGDH	Não	38	64,4
	Sim	21	35,6
	Total	59	100,0

Tabela 56 – Processamento de Informação (PI)

De acordo com a tabela 57, que se segue, 6 em cada 10 inquiridos estudaram AE. O que não se verifica em relação à PLEC, pois esta se revelou como uma novidade para quase 85% dos inquiridos, ou seja, ± 9 em 10 inquiridos, de acordo com a tabela 58 que, também se segue.

Escola		Frequência	Porcentagem
ETGDH	Não	22	37,3
	Sim	37	62,7
	Total	59	100,0

Tabela 57 – Avaliação na Educação (AE)

Escola		Frequência	Porcentagem
ETGDH	Não	50	84,7
	Sim	9	15,3
	Total	59	100,0

Tabela 58 – Psicopedagogia da Leitura, Escrita e Cálculo

A situação é bem melhor em relação à área disciplinar PDA pois cerca de 2/3 dos inquiridos afirmaram tê-la tido nos planos curriculares das suas respectivas formações de base, conforme deixa explícito a tabela 59 que surge de seguida. Não podemos dizer o mesmo no que toca à PIG, onde o cenário aponta que os que a tiveram é uma minoria entre os inquiridos, isto é, a tabela 60 ao lado mostra que as proporções são de 4 em cada 10 inquiridos.

Escola		Frequência	Porcentagem
ETGDH	Não	15	25,4

Escola		Frequência	Porcentagem
ETGDH	Não	38	64,4

	Sim	44	74,6
	Total	59	100,0

Tabela 59 – Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

	Sim	21	35,6
	Total	59	100,0

Tabela 60 – Planificação individualizada e para grupos (PIG)

Já a tabela 61, que se segue, mostra a PD na última posição, com registo de apenas oito frequências, onde apenas um em cada dez inquiridos afirmaram terem-na estudado. Ao lado, temos a tabela 62, dando conta de que a maioria ($\pm 56\%$) teve MIC no seu plano curricular.

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	51	86,4
	Sim	8	13,6
	Total	59	100,0

Tabela 61 – Psicologia Diferencial (PD)

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	26	44,1
	Sim	33	55,9
	Total	59	100,0

Tabela 62 – Metodologia de Investigação Científica (MIC)

Para concluir, temos, por um lado, a tabela 63, dando conta dos que tiveram PSJ com aproximadamente 41% e, por outro, a tabela 64 que se refere à EE/EI, onde apenas 2 em cada 10 inquiridos afirmaram terem abordado EE/EI nas suas respectivas formações de base.

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	35	59,3
	Sim	24	40,7
	Total	59	100,0

Tabela 63 – Problemas Sociais da Juventude (PSJ)

Escola		Frequência	Percentagem
ETGDH	Não	46	78,0
	Sim	13	22,0
	Total	59	100,0

Tabela 64 – Educação Especial/EI (EE/EI)

Resumindo, do universo das 12 áreas disciplinares, constatámos que os inquiridos aparecem em maioria a assumir que 5 delas ($\pm 42\%$) fizeram parte dos planos curriculares das suas respectivas formações de base. Este grupo é liderado pela PDA (75,6%), seguida de TA (64,4%), AE (62,7%), a ocuparem as duas subsequentes posições. Entre as áreas onde o “Sim” apresenta os piores índices destacam-se PD ($\pm 14\%$), PLEC (15%) e EI/EE (22%).

Os inquiridos, quando questionados se durante o exercício da profissão docente participaram em acções de formação pedagógica, permitiram-nos constatar, através da figura 22 que se segue, que uma larga maioria (66%) está despida desta ferramenta que em muito contribui na adopção de estratégias didáctico-pedagógicas que concorrem para o atendimento à diferença, para a promoção da participação, enfim, para um clima favorável da sala de aula. Esta situação é, sem dúvida, preocupante, pois como podemos observar na tabela 65 ao lado, num universo de 50 casos, a média é 34% e o desvio padrão 47,7%.

ETGDH	N	Válida	59
	Média		,34
	Desvio padrão		,477
	Soma		20

Tabela 65 – Média e desvio padrão dos inquiridos com formação pedagógica



Figura 22 – Percentagem do “Sim” e do “Não”

O que salta à vista é que a aposta na formação pedagógica não tem sido prioridade dessas escolas e, em especial, da parte dos professores.

Quando procurámos saber se nas acções de actualizações pedagógica foram abordados deficiências e DA, mais de 95% dos inquiridos alegaram que as deficiências não. A área disciplinar com a qual uma parte dos inquiridos parece estar familiarizada é a DA, onde o “Sim” registou 28,8%, conforme as tabelas 66 e 67 que se seguem.

		Escola Secundária polivalente Cesaltina Ramos	
		Contagem	Percentagem %
Deficiência auditiva	Não	57	96,6%
	Sim	2	3,4%
Deficiência visual	Não	57	96,6%
	Sim	2	3,4%
Deficiência de comunicação	Não	57	96,6%
	Sim	2	3,4%
Deficiência mental	Não	57	96,6%
	Sim	2	3,4%
Deficiência motora	Não	56	94,9%
	Sim	3	5,1%
Problemas de comportamento	Não	57	96,6%
	Sim	2	3,4%
Multideficiência	Não	58	98,3%
	Sim	1	1,7%
Dificuldades de aprendizagem	Não	42	71,2%
	Sim	17	28,8%

Tabela 66 – Situações em que deficiências e DA foram discutidos em acções de formação

Escola onde trabalha		Deficiência auditiva	Deficiência visual	Deficiência de comunicação	Deficiência mental	Deficiência motora	Problemas de comportamento	Multideficiência	Dificuldades de Aprendizagem
Escola Técnica Gão Duque Henri	N	59	59	59	59	59	59	59	59
	Média	,03	,03	,03	,03	,05	,03	,02	,29
	Desvio padrão	,183	,183	,183	,183	,222	,183	,130	,457

Tabela 67 – Média e desvio padrão da variável “Actualização pedagógica”

Esta última tabela mostra, por um lado, que as DA foram as mais discutidas nas acções de formação em que os inquiridos participaram, registando a mais alta (29%) e, por outro, que as médias das discussões de questões relacionadas com os diferentes tipos de deficiências variam entre 2% e 5%. Como podemos ver, a “Multideficiência” é a que menos tem sido abordada, enquanto que a “Deficiência motora” se destaca pela positiva em relação às demais. Seria de lamentar se, por ventura, não fosse a deficiência motora a merecer maior atenção, se sabemos que esta, segundo Censo 2000, é que mais afecta a população cabo-verdiana, isto é, com número de casos (mais de sete mil) superior ao número de casos registados no conjunto de todas as outras deficiências. Enfim, estes dados instam-nos a uma atenção reforçada em relação à análise da percepção que os professores têm da Inclusão na ESPCR.

3.10.2O olhar dos professores da ESPCR sobre as *Culturas Inclusivas*

A tabela 68 que se segue mostra que a maioria dos inquiridos concordou até certo ponto ou mesmo concordaram inteiramente com o total dos sete indicadores favoráveis à Inclusão. A média de concordância é de $\pm 80\%$ e, em alguns dos casos, frequências atingiram os 90%, são eles o “A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito” e o “A.2.4 profissionais e alunos respeitam mutuamente” com, respectivamente, 55 e 53 inquiridos.

Indicadores das Culturas Inclusivas	Preciso mais informações		Discordo		Concordo até certo ponto		Concordo inteiramente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola.	7	19,5	4	6,8	26	44,1	22	37,3
A.1.2 Os alunos mostram pouco interesse em ajudarem-se mutuamente.	3	5,1	3	5,1	36	61,0	17	28,8
A.1.3 Os profissionais pouco colaboram entre si.	2	3,4	9	15,3	34	57,6	14	23,7
A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.	1	1,7	3	5,1	40	67,8	15	25,4
A.1.5 Não existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais/encarregados de educação.	7	11,9	16	27,1	25	42,4	11	18,6
A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.	4	6,8	11	18,6	27	45,8	17	28,8
A.1.7 Há uma fraca participação das comunidades nas actividades na escola.	10	16,9	24	40,7	19	32,2	5	8,5
A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.	6	10,2	18	30,5	24	40,7	11	8,6
A.2.2 Muitos agentes educativos não aplaudem a de todos os alunos.	17	28,8	6	10,2	25	42,4	11	18,6
A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados.	3	5,1	10	16,9	19	32,2	27	45,8
A.2.4 Profissionais e alunos respeitam-se mutuamente.	2	3,4	4	6,8	34	57,6	19	32,2
A.2.5 Profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos.	6	10,2	4	6,8	24	40,7	25	42,4
A.2.6 A escola não tem empenhado em minimizar os actos de discriminação.	8	13,6	31	52,5	13	22,0	7	11,9
Totais parciais e as respectivas médias	76	10,5	143	18,6	346	45,1	201	25,4

Tabela 68 – O olhar dos professores sobre as Culturas Inclusivas da ESPCR

Segunda esta tabela, os inquiridos convivem no dia-a-dia da escola com aspectos que acusam profundas mudanças, os quais vêm beliscando o “princípio fundamental das escolas inclusivas” estabelecido na Declaração de Salamanca e põem em causa valores como o respeito pela diferença, espírito de inter-ajuda no seio dos que fazem parte da comunidade educativa e entre estes e a comunidade envolvente.

3.10.3 Percepção dos professores sobre as *Políticas Inclusivas* da ESPCR

De acordo com a tabela 69, que se segue, 37 inquiridos concordaram que a ESPCR tem adoptado *Políticas Inclusivas*; em dez indicadores favoráveis à Inclusão, seis foram considerados pela maioria como aspectos presentes nessa escola; três destacam-se com expressivas frequências: “B.2.9 *Bullying* (violência física e psicológica) é desencorajado”, “B.2.7 A escola tem adoptado políticas eficazes contra a indisciplina” e “B.1.6 A turma é organizada para dar oportunidade a todos” com, respectivamente, 48, 44 e 41 frequências.

	Preciso mais informações		Discordo		Concordo até certo ponto		Concordo inteiramente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
B.1.1 Na contratação e promoção dos profissionais não há transparência.	22	37,3	16	27,1	11	18,6	10	16,9
B.1.2 Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.	3	5,1	16	27,1	26	44,1	14	23,7
B.1.3 A escola admite todos os alunos da sua localidade.	17	28,8	4	6,8	12	20,3	26	44,1
B.1.4 A escola não tem tornado o seu espaço físico acessível a todos.	7	11,9	27	45,8	15	25,4	10	16,9
B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados na sua integração na escola.	8	13,6	11	18,6	23	39,0	17	28,8
B.1.6 A turma é organizada para dar oportunidade a todos.	7	11,9	11	18,6	21	35,6	20	33,9
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	19	32,2	13	22,0	17	28,8	10	16,9
B.2.2 A formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face à diversidade dos alunos.	5	8,5	15	25,4	27	45,8	12	20,3
B.2.3 As políticas relativas às NEE são claras e traduzem, de forma objectiva, as políticas de .	17	28,8	17	28,8	16	27,1	9	15,3
B.2.4 Os dispositivos normativos e de orientação pedagógica são usados para reduzir barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos.	14	23,7	8	13,6	24	40,7	13	22,0
B.2.5 O apoio para aqueles que têm o Português como língua está coordenado com o de aprendizagem.	23	39,0	11	18,6	13	22,0	12	20,3
B.2.6 Não tem havido articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e as de apoio à aprendizagem.	18	30,5	12	20,3	20	33,9	9	15,3
B.2.7 A escola tem adoptado políticas eficazes contra a indisciplina.	2	3,4	13	22,0	22	37,3	22	37,3
B.2.8 A escola apresenta barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem.	3	5,1	39	66,1	10	16,9	7	11,9
B.2.9 <i>Bullying</i> (violência física e psicológica) é desencorajado.	5	8,5	6	10,2	17	28,8	31	52,5
Totais parciais e as respectivas médias	170	19,2	219	24,7	274	31,0	222	25,1

Tabela 69 – Percepção dos professores da ESPCR sobre as *Políticas Inclusivas*

Esta tabela permite-nos, igualmente, destacar alguns aspectos, sobretudo pela importância que se revestem para uma boa convivência entre sujeitos de gerações diferentes, destacámos “B.1.2 Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola” e “B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados na sua integração na escola”.

A mesma tabela permite-nos constatar, também, que dos 5 indicadores desfavoráveis a Inclusão, 3 são fortemente apontados pelos inquiridos como aspectos presentes nessa escola.

Na verdade, o “B.1.1 Na contratação e promoção dos profissionais não há transparência” e “B.2.6 Não tem havido articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e as de apoio à aprendizagem”, registaram, respectivamente, 42% e 49% de frequências, enquanto que no “B.2.2 A formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face á diversidade dos alunos” registou uma maioria.

3.10.4 Percepção dos professores sobre as *Práticas Inclusivas* da ESPCR

No que toca à dimensão *Práticas* da ESPCR, o que podemos afirmar é que os dados da tabela 70, que surgirá mais à frente, mostram o quanto os inquiridos as consideram positivas. Os argumentos podem ser resumidos com ao facto de terem registado maiorias que “concordam até certo ponto” ou “concordam inteiramente” em 90% dos indicadores. Em média, 84% dos inquiridos aplaudem as estratégias educativas que vêm sendo implementadas.

Entre os indicadores mais aplaudidos pelos inquiridos estão “C.1.10 Trabalho para casa contribui para a aprendizagem de todos os alunos”, “C.1.1 Ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos” e “C.1.7 Há disciplina na sala, porque, desde cedo, imponho regras aos alunos, os quais registaram, respectivamente, 57, 55 e 54 frequências.

Práticas Inclusivas	Preciso mais informação		Discordo		Concordo até certo ponto		Concordo inteiramente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
C.1.1 Ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos.	1	1,7	3	5,1	24	40,7	31	52,5
C.1.2 Nas aulas é pouco encorajada a participação de todos os alunos.	1	1,7	40	67,8	14	23,7	4	6,8
C.1.3 Actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	7	11,9	4	6,8	30	50,8	18	30,5
C.1.4 Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.	6	10,2	8	13,6	21	35,6	24	40,7
C.1.5 Os alunos têm aprendido com os seus pares na realização de tarefas.	1	1,7	5	8,5	29	49,2	24	40,7
C.1.6 A avaliação não prima pela aprendizagem e sucesso de todos.	6	10,2	32	54,2	12	20,3	9	15,3
C.1.7 Há disciplina na sala, porque, desde cedo, imponho regras aos alunos.	3	5,1	2	3,4	20	33,9	34	57,6
C.1.8 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	2	3,4	5	8,5	24	40,7	28	47,5
C.1.9 Os professores ajudam todos os alunos nas suas aprendizagens.	3	5,1	4	6,8	17	28,8	35	59,3
C.1.10 Trabalho para casa contribui para a aprendizagem de todos os alunos.	0	0,0	2	3,4	14	23,7	43	72,9
C.1.11 Muitos alunos não participam nas actividades realizadas fora da sala.	6	10,2	5	8,5	28	47,5	20	33,9
C.2.1 A diferença entre os alunos é aproveitada no ensino e a aprendizagem.	13	22,0	8	13,6	24	40,7	14	23,7
C.2.2 Conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	9	15,3	8	13,6	21	35,6	21	35,6
C.2.3 Não é hábito desenvolvermos recursos de apoio ao ensino.	8	13,6	15	25,4	25	42,4	11	18,6
C.2.4 Os recursos da comunidade são pouco conhecidos e utilizados.	16	27,1	1	1,7	18	30,5	24	40,7
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa.	20	33,9	12	20,3	21	35,6	6	10,2
Totais parciais e as respectivas médias	102	10,8	154	16,3	342	36,2	346	36,7

Tabela 70 – Percepção dos professores da ESPCR sobre a dimensão *Políticas*.

Outrossim, esta tabela mostra que existem aspectos menos positivos e que devem representar preocupações para todos que fazem parte da comunidade educativa. Estamos a referir-nos ao

facto de 3 indicadores desfavoráveis à Inclusão, onde os índices de concordância, também, atingem maiorias, nomeadamente, o “C.1.11 Muitos alunos não participam nas actividades realizadas fora da sala”, “C.2.3 Não é hábito desenvolvermos recursos de apoio ao ensino” e “C.2.4 Os recursos da comunidade são pouco conhecidos e utilizados”.

3.10.5 Percepção dos professores em relação ao desempenho da escola

Podemos dizer que os professores consideram positivo o desempenho da ESPCR, tendo em evidência os índices de concordâncias registados nos indicadores favoráveis à Inclusão relacionados com as três dimensões inclusivas.

Na verdade, constatámos que as dimensões *Culturais*, *Políticas* e *Práticas* assinalaram, respectivamente, 80%, 62% e 90% das frequências de concordância. Isto significa que, em média, 77% dos inquiridos aplaudem a dinâmica que esta escola tem implementado com vista tornar-se numa instituição educativa inclusiva.

Todavia, são de opinião que, para que a dinâmica da ESPCR seja mais inclusiva, é preciso que se mude alguns aspectos fundamentais. Como podemos constatar nas figuras 23 e 24, que se seguem, de entre as mudanças prioritárias apontadas aparecem, em primeiro lugar, aqueles relacionados com “Ambiente Sócio-relacional e Sócio-comunitário (melhoramento na relação professores-alunos-direcção, na disciplina dos alunos, na relação entre professores, a nível do envolvimento dos pais/encarregados de educação, aproximação da escola à comunidade e na articulação entre a escola e o Ministério da Educação), com uma média de 55% frequências do universo da primeira e segunda prioridades.

A segunda leva de aspectos que, de acordo com os inquiridos, se revelam como prioritários estão aqueles associados com “Espaço, equipamentos e recursos de aprendizagem” (espaço físico, equipamentos e materiais, melhoria das infra-estruturas, criação de um Serviço de Orientação Profissional e possibilitar o acesso à Internet aos professores e alunos), onde a média dos registos de frequências da primeira e segunda prioridades é de, $\pm 19\%$.

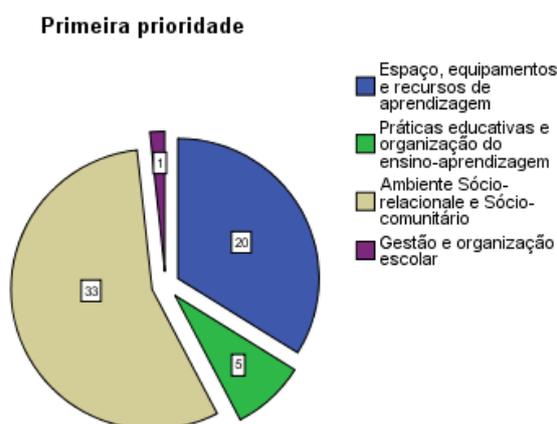


Figura 23 – Primeira prioridade na ESPCR

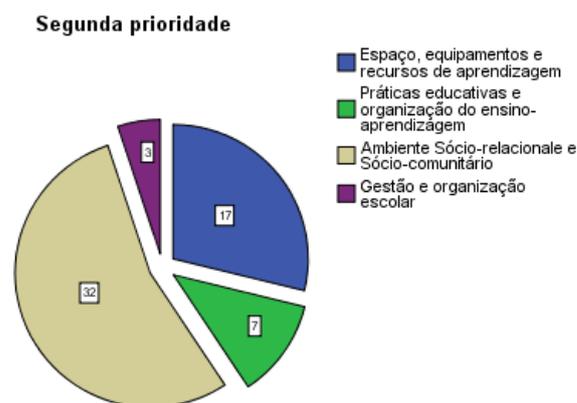


Figura 24 – Segunda prioridade na ESPCR

3.11 A Inclusão na ETGDH: a percepção dos alunos e professores

3.11.1 A percepção dos alunos e professores sobre as *Culturas Inclusivas*

Os dados anteriormente analisados permitem-nos afirmar que os alunos e professores consideram as *Culturas Inclusivas* da ETGDH emergente, dado que, de um lado, a média dos alunos inquiridos que concordaram com os indicadores foi de 73% e, de outro, os 7 indicadores que contribuem para a Inclusão, colocados sob a apreciação dos professores mereceram um parecer favorável de 39 (78%). Estamos a falar de, aproximadamente, 76% dos inquiridos (alunos e professores) a colocarem a dimensão *Culturas* como uma área forte.

3.11.2 Percepção dos alunos e professores sobre as *Políticas Inclusivas*

Em relação à dimensão *Políticas* na ETGDH, cumpre-nos, em primeiro lugar, ressaltar que as opiniões são bastante divergentes, dado que a nível alunos o registo máximo obtido no sentido da sua preservação foi de 27%, ou seja, que num universo de 299 inquiridos apenas 81 aplaudem-nas, enquanto 68% dos professores aplaudiram-na. Sendo assim, a média (48%) coloca a dimensão *Políticas* como uma área fraca.

3.11.3 Percepção dos alunos e professores sobre a *Práticas Inclusivas*

A dimensão *Práticas* é a mais aplaudida pelos inquiridos, isto porque, por um lado, os alunos quando instados a pronunciarem-se sobre os aspectos a preservar nessa escola colocaram-na na primeira posição, com 87% das frequências e, por outro, os índices de concordâncias dos

professores são de 84%. Agregando estes dados temos uma média de 86% dos inquiridos a aplaudi-la, colocando-a, por conseguinte, como uma área forte da ETGDH.

3.11.4 Percepção dos alunos e professores sobre o desempenho da ETGDH

Os índices de concordância registados nas percepções que os alunos e professores fizeram, respectivamente, das dimensões *Culturais*, *Políticas* e *Práticas*, conforme ilustra a figura 25, que se segue, permitem-nos concluir que, em média, 70% dos inquiridos consideram positivo o desempenho da ETGDH em matéria da Inclusão, à luz das contingências do ano lectivo 2008/09, sem registo de qualquer presença de aluno/a com uma ou outra deficiência.

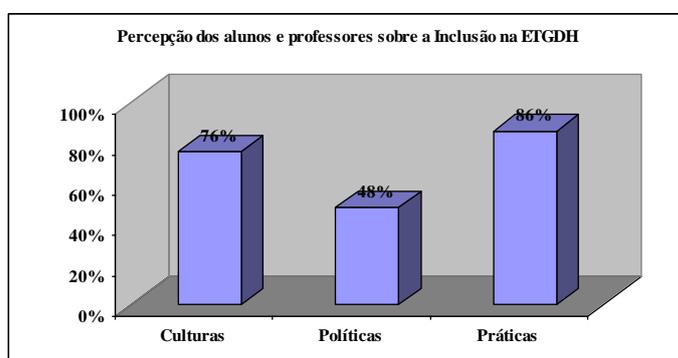


Figura 25 – Médias das percepções dos inquiridos sobre a Inclusão na ETGDH

3.12 A Inclusão na ESPCR: a percepção dos alunos e professores

3.12.1 Percepção alunos e professores sobre as *Culturas Inclusivas*

Os dados permitiram-nos concluir que a dimensão *Culturas* é, simultaneamente, avaliada de positiva pelos alunos e professores, pois, por um lado, os alunos revelaram um índice de concordância com os indicadores em, aproximadamente, 75% e, por outro, os indicadores favoráveis à registaram, em média 80% dos índices de concordância dos professores. Ora, o facto de a média de concordância estar acima dos 75%, podemos concluir que a dimensão *Culturas Inclusivas* da ESPCR é uma área forte.

3.12.2 Percepção dos alunos e professores sobre as *Políticas Inclusivas*

Constatámos, por um lado, que questionados sobre os aspectos a preservar nessa escola, a dimensão Políticas aparece com 33% das frequências dos registos efectuados pelos alunos e, por outro, que os professores em termos globais, consideram-na positiva, dado que o índice de concordância de que são visíveis os indicadores favoráveis à Inclusão é de 68%. Com efeito, a

média de, aproximadamente, 51% permite-nos concluir que a dimensão *Políticas* é uma área emergente na ESPCR. Esta mesma média deixa transparecer o quanto é preciso apostar na melhoria da abordagem das políticas que se pretende implementar junto dos demais agentes da comunidade educativa, na forma como estes vêm sendo envolvidos na tomada de decisões, na forma como a informação relacionada com tudo que tem que ver com a dinâmica da escola é veiculada e na diversificação de actividades realizadas na (e fora) da sala de aula.

3.12.3 Percepção dos alunos e professores em relação às *Práticas Inclusivas*

Quando estivemos a analisar a percepção que os alunos têm da dimensão *Práticas* na ESPCR, aquilatámos que estes consideram-na como uma área forte, pois os expressivos 81% de frequências registados a nível do primeiro aspecto a preservar vão neste sentido. Constatámos, que esta é, também, a opinião dos professores. Aliás, a média (84%) dos que aplaudem as estratégias educativas que vêm sendo implementadas supera a própria média registada na percepção dos alunos. Face a isto, concluimos que os inquiridos são unânimes de que a dimensão *Práticas*, com uma média de concordância de $\pm 83%$, é uma área forte.

3.12.4 Percepção dos alunos e professores sobre o desempenho da ESPCR

Em consonância com os resultados apresentados nos pontos anteriores e, conseqüentemente, com a figura 26, que se segue, apresentando-os de forma sintetizada, concluimos que a média das médias de concordância de professores e alunos com os indicadores da Inclusão é de, aproximadamente, 70%. Esta média mostra, com efeito, que na percepção dos inquiridos a ESPCR é emergente em matéria da Inclusão.

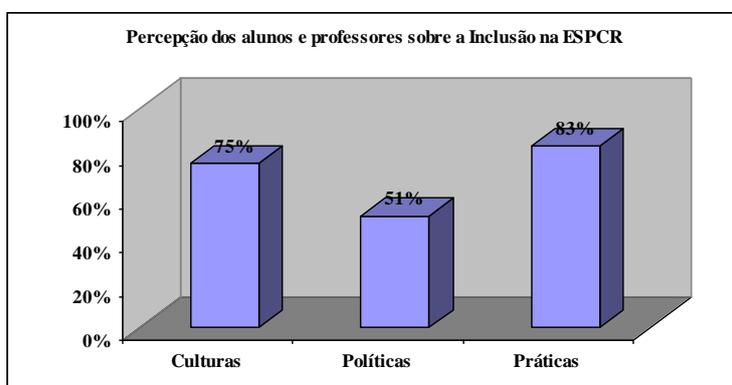


Figura 26 – Médias das médias das percepções dos alunos e professores

3.13 Percepção dos inquiridos sobre a Inclusão versus Desempenho nas duas escolas

Conforme vimos até aqui, os dados colocam ambas as escolas como emergentes em matéria da Inclusão e que, por isso mesmo, será preciso que as mesmas apostem na melhoria das condições físicas e infraestruturais, na aquisição de recursos e materiais pedagógicos, bem como na formação dos professores por forma a melhor responder às necessidades dos actuais alunos e ser, igualmente, capaz de abraçar aos eventuais novos desafios com os quais poderá vir a deparar no futuro próximo. Estamos a falar, neste caso, do imperativo que se coloca a estas escolas de se tornarem, também, atractivas aos jovens com Deficiência motora, Deficiência auditiva, Deficiência visual, Deficiência mental, Multideficiência ou outra.

É obvio que para que isso aconteça, a principal aposta deve incidir na formação dos professores pois são os próprios professores que reconhecem que precisam de formação para que possam desempenhar as competências que lhes são imputadas enquanto agentes principais na materialização dos ideais da Inclusão, conforme mostra a tabela 71 que se segue.

		B.2.2 A formação que os professores recebem tem-se manifestado inadequada face á diversidade dos alunos				Total
		Preciso de mais informações	Concordo inteiramente	Concordo até certo ponto	Discordo	
ETGDH	Count	9	4	18	19	50
	% within Escola onde trabalha	18,0%	8,0%	36,0%	38,0%	100,0%
ESPCR	Count	5	12	27	15	59
	% within Escola onde trabalha	8,5%	20,3%	45,8%	25,4%	100,0%
Total	Count	14	16	45	34	109
	% within Escola onde trabalha	12,8%	14,7%	41,3%	31,2%	100,0%

Tabela 71 – Opinião dos professores sobre a qualidade da formação de base

De salvuardarmos que as diferenças evidenciadas por esta mesma tabela são aparentes, pois os resultados do teste de independência do Qui-Quadrado apresentados na tabela 72 que surge logo de seguida apontam neste sentido.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,716(a)	3	,082
Likelihood Ratio	6,885	3	,076
N of Valid Cases	109		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,42.

Tabela 72 – Teste de independência do Qui-Quadrado entre “Percepção sobre a formação de base e “Escola”

Efectivamente, vemos que o valor do Qui-Quadrado de Pearson ($\chi^2 = 6,716$ com $gl = 3$ e $sig = 0,082$) é superior a 5%, comprovando que não existe diferença entre a percepção dos professores das duas escolas de que as formações de base têm sido inadequadas.

Também é verdade que estes dados, por um lado, vêm corroborar a opinião dos alunos, que quando questionados sobre os aspectos prioritários em termos de mudança, acentuaram a urgência na formação de alguns professores e, por outro, reforçam a aposta na formação dos professores para a diversidade, porque, estes revelam índices de frequência bastante irrisórios, quer quando questionados sobre a participação na formação pedagógica, quer quando questionados se nas acções de formação que participaram foram abordadas questões relacionadas com os diferentes tipos de deficiência e/ou DA.

Enfim, permitem, infelizmente, inferir que ainda se deu lugar àquilo que foi assumido pelos governos na Conferência de Salamanca há 15 anos, onde o propósito foi, segundo Mayor (1994) “(...) *promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da EI, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais* (sic) (p. iii).

Fazendo jus aos propósitos do presente estudo que é, em parte, de comparar os índices de Inclusão nas duas escolas e a relação dos mesmos com o aproveitamento dos alunos, começamos por afirmar que a primeira hipótese, onde assumimos que “Na escola onde os indicadores da Inclusão são mais evidenciados, os alunos apresentam melhores índices de aproveitamento do que na escola onde a cultura inclusiva é menos representativa” se confirma, como podemos observar na tabelas 73 que se segue.

			Aproveitamento no Ensino Secundário				Total
			Mais do que 2 reprovações	Já reprovou 2 vezes	Já reprovou 1 vez	Nunca reprovou	
Escola onde estuda	ETGDH	Count	11	74	114	100	299
		% within Escola onde estuda	3,7%	24,7%	38,1%	33,4%	100,0%
	ESPCR	Count	19	30	70	115	234
		% within Escola onde estuda	8,1%	12,8%	29,9%	49,1%	100,0%
Total		Count	30	104	184	215	533
		% within Escola onde estuda	5,6%	19,5%	34,5%	40,3%	100,0%

Tabela 73 – Cruzamento entre “Escola onde estuda” e Aproveitamento no ES

Esta tabela mostra que, realmente, entre os inquiridos há mais alunos com mais do que duas reprovações na ESPCR do que na ETGDH, isto é, a diferença é um pouco acima de quatro pontos percentuais. Todavia, a ETGDH supera a ESPCR por margens bem mais alargadas, quer a nível dos inquiridos que já reprovaram duas vezes, quer a nível dos que só reprovaram duas vezes. No primeiro caso, a diferença é praticamente o dobro (24,7% contra 12,8%) e no segundo a diferença é de mais de oito pontos percentuais. Da mesma forma, não podemos

ignorar que é a ESPCR que tem um registo maior de inquiridos que nunca reprovaram. Para reforçar estas evidências, recorreremos ao Teste de independência do Qui-Quadrado, cruzando as variáveis “Escola” e “Aproveitamento”, conforme mostra a tabela 74 que se segue.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,758(a)	3	,000
Likelihood Ratio	25,099	3	,000
Linear-by-Linear Association	5,654	1	,017
N of Valid Cases	533		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,17.

Tabela 74 – Teste de independência do Qui-Quadrado entre “Escola” e “Aproveitamento”

Como podemos ver, o valor do Qui-Quadrado de Pearson (24,758 com um nível de significância de 0,000 e gl 3) é inferior a 5%, o que significa existência de uma relação de dependência entre “Escola onde estuda” e “Aproveitamento no Ensino Secundário”, isto é, que a escola influencia o aproveitamento dos alunos. Isto comprova que na escola, onde os índices de Inclusão são menos evidenciados, os índices de aproveitamento são, também, menos expressivos. Mesmo reconhecendo que os resultados colocam as duas escolas como emergentes em matéria de Inclusão (cf. figura 27 que se segue) e revelam altos índices de reprovações, quer numa quer noutra escola (cf. tabela 75 que se segue), a verdade é que é na ETGDH onde, se registaram mais reprovações.

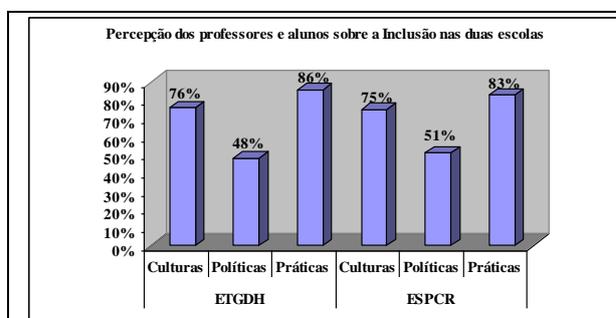


Figura 27 – Percepções dos alunos e professores sobre a Inclusão nas duas escolas

Escolas	Ano lectivo 2007/08				Inquiridos (ano lectivo 2008/09)	
	Matriculados	Abandonos	Aprovados	Reprovado	Com ≥ 2 reprovações	
					Via geral	Via técnica
ETGDH	1197	47	317	223	32	53
ESPCR	373	0	283	56	10	39

Tabela 75 – Índice de aproveitamento dos alunos nas duas escolas estudadas

É, igualmente, na ETGDH onde se registaram, segundo a percepção dos inquiridos, maior incidência dos aspectos que concorrem para o abandono e o insucesso dos alunos, nomeadamente, a prática do *bullying* e a impossibilidade de os alunos escolherem a Via de estudo a seguir. Aliás, a variável “Via de estudo” mereceu uma particular atenção, uma vez que ela aparece ligada à nossa segunda hipótese, onde conjecturamos que “Os alunos que não tiveram a Via técnica como a primeira escolha apresentam índices de aproveitamento mais baixos nos ciclos anteriores. Assim sendo, analisámos a relação entre “Aproveitamento no Ensino Secundário” e “Motivo de mudança de escola”, conforme a tabela 76 que se segue.

Escola onde estuda		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Escola Técnica Grão Duque Henri	Pearson Chi-Square	195,094(a)	18	,000
	Likelihood Ratio	200,746	18	,000
	Linear-by-Linear Association	116,953	1	,000
	N of Valid Cases	299		
Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos	Pearson Chi-Square	110,792(b)	18	,000
	Likelihood Ratio	83,436	18	,000
	Linear-by-Linear Association	22,743	1	,000
	N of Valid Cases	234		

a 10 cells (35,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 29.

b 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 49.

Tabela 76 – Teste de independência do Qui-Quadrado entre “Aproveitamento e Motivo de mudança”

Esta tabela mostra os valores dos testes de independência do Qui-Quadrado de Pearson (195,094 e 110,792 com um nível de significância de 0,000 e gl 18) inferiores a 5%, o que significa que o aproveitamento no ES teve influência na mudança de escola”, isto é, que muitos dos alunos mudaram-se para as Escolas Técnicas, devido a razões que não têm nada a ver com os o interesse para os cursos profissionalizantes.

Os dados da tabela 77, que se segue, mostram que os alunos que nunca reprovaram e os que reprovaram apenas uma vez representam 90% do universo (ETGDH com 59 caos e ESPCR com 70 caos) daqueles que invocam mudança de escola por motivos que se prendem com a ausência da área de interesse.

Escola			Motivo de mudança de escola							Total	
			Duas reprovação no mesmo ciclo	Duas reprovações em ciclos diferentes	Problemas de adaptação aos colegas	Problemas na adaptação ao ensino	Falta de espaço na escola	Ausência da área de interesse do/a aluno/a	Não se aplica a este caso		
ETGDH	Aproveitamento no ES	Mais do que 2 reprovações	Count	4	4	1	1	1	0	0	11
		% within Aproveitamento	36,4%	36,4%	9,1%	9,1%	9,1%	,0%	,0%	100%	
		Já reprovou 2 vezes	Count	21	30	1	5	4	6	7	74
		% within Aproveitamento	28,4%	40,5%	1,4%	6,8%	5,4%	8,1%	9,5%	100%	
	Já reprovou 1 vez	Count	0	3	5	18	32	21	35	114	
	% within Aproveitamento	,0%	2,6%	4,4%	15,8%	28,1%	18,4%	30,7%	100%		
Total	Nunca reprovou	Count	0	0	1	6	26	38	29	100	
	% within Aproveitamento	,0%	,0%	1,0%	6,0%	26,0%	38,0%	29,0%	100%		
Total			Count	25	37	8	30	63	65	71	299
			% within Aproveitamento	8,4%	12,4%	2,7%	10,0%	21,1%	21,7%	23,7%	100%
ESPCR	Aproveitamento no ES	Mais do que 2 reprovações	Count	4	0	1	0	6	7	1	19
		% within Aproveitamento	21,1%	,0%	5,3%	,0%	31,6%	36,8%	5,3%	100%	
		Já reprovou 2 vezes	Count	2	11	0	0	6	2	9	30
		% within Aproveitamento	6,7%	36,7%	,0%	,0%	20,0%	6,7%	30,0%	100%	
	Já reprovou 1 vez	Count	0	2	1	5	23	20	19	70	
	% within Aproveitamento	,0%	2,9%	1,4%	7,1%	32,9%	28,6%	27,1%	100%		
Total	Nunca reprovou	Count	0	1	5	2	33	50	24	115	
	% within Aproveitamento	,0%	,9%	4,3%	1,7%	28,7%	43,5%	20,9%	100%		
Total			Count	6	14	7	7	68	79	53	234
			% within Aproveitamento	2,6%	6,0%	3,0%	3,0%	29,1%	33,8%	22,6%	100%

Tabela 77 – Cruzamento entre “Aproveitamento no ES” e “Motivo de mudança”.

Esta tabela, na verdade, mostra que, se, de um lado, os que nunca reprovaram representam a maioria dos que mudaram de escola devido à ausência da área de interesse, de outro, esta percentagem representa apenas 17% do universo dos inquiridos. Ou seja, a larga maioria (93% dos inquiridos) são aqueles que mudaram de escola devido a falta de espaço na escola com 21%, sendo ETGDH com 58 caos e ESPCR com 56 casos). Estas evidências são corroboradas pelos resultados do Teste de independência do Qui-Quadrado efectuado para verificar a relação entre as variáveis “Aproveitamento no Ensino Secundário” e “Via de estudo”. Apurámos que o valor do teste de Qui-Quadrado de Pearson (8,961 com um nível de significância de 0,03 e gl 3) é inferior a 5%, ou seja, a existência de uma relação de dependência entre estas variáveis, segundo a tabela 78 que se segue.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,961(a)	3	,030
Likelihood Ratio	8,991	3	,029
Linear-by-Linear Association	,666	1	,414
N of Válida Cases	533		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The Minimum expected count is 11,59

Tabela 78 – Teste de independência do Qui-Quadrado entre “Aproveitamento no ES e “Via de estudo”

A terceira hipótese, a de que “o princípio fundamental da EI depara com dificuldades na implementação devido a fraca preparação dos professores para lidarem com alunos com NEE”, foi confirmada pois ficou patente que os professores revelam um certo deficit em termos de traquejos necessários para atender à diversidade dos alunos. Outros dados apontam neste sentido, pois 52% dos alunos concordar com a afirmação “os professores dão-me pouca oportunidade para expor as minhas ideias” e 48% dos professores são de opinião que “os professores não aplaudem a Inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino. Globalmente representam 50 dos inquiridos, conforme as figuras 28 e 29 que se seguem.

Os professores dão-me pouca oportunidade para expor as minhas ideias

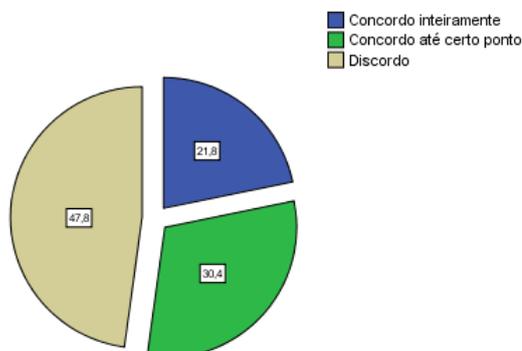


Figura 28 – Percepção dos alunos sobre a oportunidade que têm para participar nas aulas

A.2.2 Os professores não aplaudem a inclusão de todos os alunos.

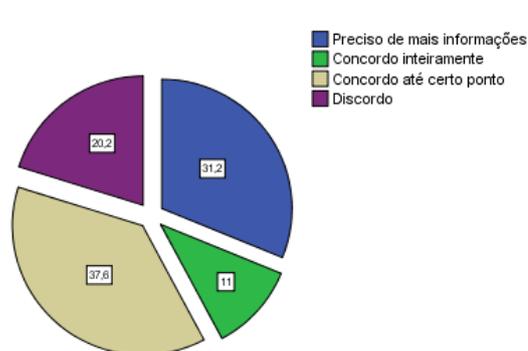


Figura 29 – Percepção dos professores sobre a Inclusão de todos os alunos no sistema regular

Conclusão

Todos os interessados devem agora aceitar o desafio e trabalhar, de modo a que a Educação para Todos seja, efectivamente, PARA TODOS, em especial para os mais vulneráveis e com mais necessidades. O futuro não está marcado, mas será, antes, configurado pelos nossos valores, pensamentos e acções. O nosso sucesso nos anos vindouros dependerá não tanto do que fazamos, mas do que consigamos realizar (sic).

(Frederico Mayor, 1994, in Prefácio da Declaração de Salamanca).

A alusão de Frederico Mayor em epígrafe, para além da preocupação que é a de instar a sociedade a criar as condições que permitam que todos tenham acesso à educação por esta ser um direito de todos, interpela-nos para a acção, para a realização de grandes obras, obras que sirvam a humanidade, como por exemplo a formação de uma nova geração que seja capaz de “viver o espírito do seu tempo”, defendido por Voltaire no século XVIII, tendo como âncoras de toda a sua acção um sentido apurado da cidadania nas suas várias acepções discutidas por Roberto Carneiro na sua obra *Os 21 ensaios para o século XXI*.

Nesse mesmo excerto, podemos notar que Mayor colocada, também, a tónica na “necessidade”, porque é a necessidade que leva os menos desfavorecidos a reivindicarem os seus direitos e a interpelarem a sociedade para uma resposta em conformidade. É a necessidade de vivermos em harmonia com a Natureza que nos desafia para a assumpção de valores inclusivos, para a responsabilidade, para a acção.

É a necessidade de justiça social que motivou a emergência de vozes reivindicando mudanças nas *Culturas, Políticas e Práticas* educativas para que as escolas se assumam como Escola Inclusiva, isto é, como uma escola capaz de facilitar o acesso ao currículo, a participação activa dos alunos na sala de aula, sejam estes com ou sem NEE e que disto resulte aprendizagens que lhes sejam significativas. É neste sentido que Ainscow (2000) defende que

(...) as escolas que procuram oferecer modelos educativos com maior inclusão devem investir em seis tipos de mudanças:

- assumir como ponto de partida, as práticas e os conhecimentos existentes;
- ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem;
- inventariar barreiras à participação;
- usar recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;

- desenvolver uma linguagem ligada à prática;
- criar condições que incentivem aceitar riscos (citado por Lima-Rodrigues *et al*, 2007, p. 30)

À luz destas preocupações, o que podemos dizer é que vemos os resultados deste estudo como pertinentes na medida em que nos permitem destacar os pontos fortes, os pontos ainda menos conseguidos (encarados como oportunidades de melhoria) e manifestar as conclusões a que chegámos em função do referencial teórico invocado e dos procedimentos e metodológicos e instrumentos adoptados.

Nestes termos, cumpre-nos enfatizar que os dados, de uma forma geral, colocam as duas escolas no grupo de instituições educativas emergentes em matéria de Inclusão, o que é gratificante e encorajador face ao nobre desafio que se lhes coloca de garantir a todos o *Direito à Educação* defendido nos documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e, em especial, na Constituição de Cabo Verde.

O facto de os resultados as colocarem como emergentes é um sinal de que muito ainda tem que ser feito para que se tornem em escolas de referência. De acordo com os dados, exige-se-lhes que as práticas sejam re-orientadas a partir de uma política assumida por todos, que aposte numa maior integração de propostas pedagógicas, que estimulem mais a participação das famílias, a procurarem estar mais articulada com as demais políticas públicas. Enfim, que dêem voz e vez aos compromissos assumidos nas várias conferências internacionais realizadas, nas quais Cabo Verde teve representações, de destacar a de Salamanca, especialmente, no que toca ao seu “princípio fundamental”, nos termos referidos na secção 1.2.2 A Declaração de Salamanca: pertinência na política de “Escolas para Todos”.

Queremos, com isto dizer, que, se o grande objectivo é alcançar os níveis de excelência na prestação do serviço educativo, os quais vêm ao de cima através das competências que os alunos manifestam em termos cognitivos, psico/sensório-motor e sócio-afectivo, não vemos outro caminho que não seja o da aposta num melhor conhecimento das escolas, no sentido da re-orientação das *Culturas, Políticas e Práticas*, para que estas sejam realmente inclusivas. Aliás, segundo Morgado (2003), Ainscow (1991) desafia as escolas a assumirem

(...) a sua quota parte de responsabilidades, isto é, reconhecer e aceitar que, frequentemente, dificuldades emergentes nos processos de ensino aprendizagem decorrem de modelos de organização e funcionamento das escolas e das metodologias e procedimentos adoptados nas salas de aula (p. 62).

Esta preocupação deve, com efeito, estar na ordem do dia das discussões entre os agentes que compõem a comunidade educativa das escolas que estiveram em estudo, dado que apurámos aspectos que precisam ser melhorados, a começar com pelo facto de termos deparado com índices bastante elevados de reprovações nas duas escolas, e com a agravante de estes números não representarem tomada de medidas de fundo, as quais passam pelas mudanças nas estratégias educativas e pelo cumprimento da legislação.

Também é verdade que esta última medida pode desencadear interpretações contraditórias. Uma que considera o incumprimento rigoroso das leis como algo positivo, com o argumento de que o que está por detrás é uma política de aposta na prossecução dos desígnios traçados na nossa Lei de Bases do Sistema Educativo e, em última instância, na prevenção contra alguns “males” sociais como a delinquência, alcoolismo, prostituição, drogas, entre outros, que podem decorrer de uma acentuada insuficiência em termos de aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias para a continuação dos estudos e para o ingresso no mercado de trabalho, que o/a aluno/a manifesta quando não conclui o Ensino Secundário.

A outra posição, com a qual corroboremos, encara esta prática como negativa, partindo do pressuposto que um dos principais males sociais consiste no incumprimento das leis estabelecidas. Aliás, incluir pressupõe agir em defesa dos princípios de igualdade e equidade. O mesmo é dizer que esta postura só belisca a visibilidade e importância do Ensino Técnico-profissional em Cabo Verde.

Enfim, comparando as duas situações podemos notar que a ETGDH com 85 (63,4%) casos de alunos que já reprovaram entre duas e mais vezes tem sido muito mais flexível do que a ESPCR com 49 (36,6%) casos.

Um outro aspecto que também deverá merecer uma especial atenção é a prática do *bullying*. Isto porque a literatura aponta que estudos realizados em vários países como a Noruega, na qualidade de pioneira, e Estados Unidos da América que se destacam na pesquisa, prevenção e no combate, têm apontado o *bullying* como uma das principais causas do abandono escolar, das dificuldades na aprendizagem, da ansiedade e da baixa auto-estima.

Ora, como o abandono, insucesso e *bullying* são realidades fortemente evidenciadas, torna-se imperativo engendrar estratégias que permitam actuar na sua prevenção e no seu combate. De entre as estratégias a adoptar como ponto de partida é a realização na escola de seminários e palestras dirigidos aos professores, alunos e pais ou encarregados de educação, passando para

as acções de formação dirigidos aos professores por forma a muni-los de competências que lhes permitam lidar melhor com esta e outras formas de violência na sala de aula, com a distribuição de desdobráveis nas reuniões com os pais e/ou representantes comunitários.

Merece destaque o facto de 44% dos professores da ETGDH e 66% dos professores da ESPCR, quando questionados sobre a adequação da formação de base face à diversidade dos alunos, terem concordado que a mesma tem sido inadequada. Este é um aspecto importante para a reflexão pois são os próprios professores que manifestam insatisfação com a formação que receberam ou que outros têm recebido, que reconhecem que precisam de formação para que possam desempenhar as competências que lhes são imputadas enquanto agentes principais na materialização dos ideais da Inclusão.

Ora, para evitar que os professores se sintam fragilizados, desprotegidos pela sociedade, desmotivados e despídos de um espírito catalizador da vontade para aprender nos alunos, Morgado (2003) desafia a sociedade a ter em devida conta que:

Não será fácil para um professor que não se sinta satisfeito, apoiado e valorizado, desenvolver um trabalho que apoie, estimule e valorize o percurso educativo dos seus alunos. Donde uma escola com qualidade terá, necessariamente, de se preocupar com o desenvolvimento e bem-estar dos profissionais (p. 58).

Este ponto de vista reforça, por um lado, a opinião dos alunos quanto à necessidade de formação de professores, uma vez que, quando questionados sobre os aspectos prioritários em termos de mudança, acentuaram a urgência na formação para a diversidade e, por outro, lança um repto à sociedade cabo-verdiana e, em especial, aos nossos decisores, para uma postura de desconforto diante das estatísticas estarrecedoras apresentadas no estudo sobre *População Portadora de Deficiência* em Cabo Verde realizado pelo Instituto Nacional de Estatística e apresentado no Censo 2000.

O mesmo é dizer que aquilo que tem sido feito é irrisório; por um lado, face aos resultados do referido estudo que, como sabemos, aponta a existência de 13,948 (3,2% da população cabo-verdiana) pessoas portadoras de algum tipo de deficiência e, por outro, face às mudanças que se espera verificar como resultado da assinatura da Convenção Internacional sobre os Direitos dos Portadores das Deficiências realizada em 2007, nos Estados Unidos da América.

Enfim, estes dados revelam que as escolas e, especialmente, os professores apresentam um deficit de competências para lidar com a diferença na sala de aula e devem, por isso, ser encarados como indícios fortes de que é preciso uma forte aposta na formação e reciclagem dos professores no activo, bem como na reforma dos curricula de formação de professores para os próximos tempos, se realmente assumimos o desafio de tornar as nossas escolas em escolas verdadeiramente inclusivas.

Este cenário vem corroborar a opinião de Day (2001), quando defende que, pese embora, serem visíveis as diferenças na natureza da definição de políticas educativas dos governos dos vários países, os efeitos destas medidas na qualidade do desempenho dos professores são similares, alegando que isso se deve ao facto de os professores se virem obrigados a

(...) suportar um aumento do volume de trabalho e de trabalhar mais horas. Muitos professores dos centros urbanos continuam a ser dominados pela alienação dos alunos, o que se manifesta, no melhor dos casos, numa tolerância passiva e, no pior dos casos, em dificuldades de comportamento, falta de apoio dos pais, existência de poucos recursos, na demonstração de pouco respeito por parte da comunidade e num esforço absoluto de sobrevivência. Noutros locais, a medição constante dos rendimentos é completada por escassas oportunidades de desenvolvimento contínuo dos professores (pp. 309-310)

É este cenário que nos permitiu, com efeito, confirmar as hipóteses e a prossecução dos objectivos traçados inicialmente, pois constatámos que não existem nessas escolas uma instância que se ocupa de fazer a despistagem das NEE que os alunos possam apresentar, que os recursos de apoio à aprendizagem que podem ser adquiridos ou produzidos são insuficientes e pouco socializados.

Aliás, os professores quando instados a se pronunciarem sobre “C.2.3 Não é hábito desenvolvermos recursos de apoio ao ensino” e sobre C.2.4 Os recursos da comunidade são pouco conhecidos e utilizados” revelaram elevados índices de concordância, pois estes foram, respectivamente, 75% e 64%, o que dá uma média de 70%.

Com este trabalho foi, também, possível identificar as áreas que despontam como mais prioritárias em termos de intervenção por parte dos decisores e da comunidade educativa pois atrás fizemos referência à necessidade de haver uma instância na escola com a responsabilidade de fazer a despistagem de NEE junto dos alunos no início de cada ano lectivo e, conseqüentemente, envidar esforços no sentido de disponibilizar aos professores os recursos de apoio à aprendizagem em função de cada necessidade identificada.

Já fizemos, também, referência à aposta na formação dos professores, especialmente, em estratégias educativas viradas para cada um dos tipos de deficiência mencionados e para as DA. Falta referirmos que, face ao reconhecimento a nível mundial da importância da formação técnica e profissional para o desenvolvimento de um país, é imperativo que, em Cabo Verde, se comece a redefinir as políticas de formação de professores para o ensino/formação nas escolas técnicas e centros de formação profissional. Resta enaltecermos que os dados permitem-nos inferir que é preciso promover, nas escolas estudadas, palestras e debates sobre vários temas relacionados com a formação humana.

Conseguimos apurar quais os principais motivos que levaram os alunos a optarem pela Via técnica e que muitos desses motivos não foram os mais felizes. É perante este cenário que exortamos para uma mudança de estratégia de orientação dos alunos na escolha da Via de estudo e da área profissional, isto é, que se envide esforços no sentido de criar uma equipa multidisciplinar nas escolas e que esta trabalhe com base numa liderança democrática.

Neste caso, referimo-nos à liderança que vá ao encontro da perspectiva de Lipsky e Gartner (1998), os quais defendem que a literatura que aborda “(...) a qualidade na escola identifica como aspecto importante a liderança entendida sobretudo como convicção e assertividade e estimulante de uma energia propulsora capaz de mobilizar e apoiar o empenho e o envolvimento mais eficaz das equipas de trabalho” (citados por Morgado 2003, p. 59).

Quanto aos instrumentos de recolha utilizados, para a recolha de dados, cumpre-nos referir que os questionários que vêm sendo amplamente utilizados nas outras paragens se revelam de extrema utilidade para quem investiga e para o investigado, na medida em que permitem a ambos reflectirem sobre a dinâmica das escolas, avaliar e se auto-avaliar. Enfim, despertam os agentes educativos para a assumpção das suas responsabilidades e para cobrança da responsabilidade dos demais.

Apraz-nos manifestar um regozijo àqueles que têm contribuído para que a sociedade condene posturas de negligências, de indiferença, de injustiça, de exclusão, de ver o diferente como algo de estranhamento, para assumir uma postura humana e inclusiva, assumindo que qualquer ser humano tem limitações e potencialidades.

Na verdade, são esses pensadores que, juntamente com a UNESCO, têm contribuído para que o Direito à Educação seja cada vez mais uma realidade a nível mundial. Todavia, ao confrontarmos os êxitos já alcançados noutros países com a nossa experiência em matéria de

Inclusão notámos uma distância considerável, e isto prende-se com o facto de termos vindo a retardar as alterações de fundo no nosso sistema educativo.

Entretanto, o facto de Ainscow e Ferreira (2003) apontarem que na Inglaterra foram precisos dois séculos para que se verificasse mudanças estruturantes em termos de políticas, práticas e crenças educativas deixa-nos, até certo ponto, reconfortados, principalmente, porque muitas das mudanças foram inicialmente engendradas e materializadas por profissionais que, à semelhança do que acontece hoje em Cabo Verde, vinham actuando em prol de crianças com deficiências e só depois decretadas pelo Governo.

Para finalizar, lançamos aqui o repto de, juntos, referimo-nos especialmente aos professores, investirmos em mais investigações desta natureza e, sobretudo, em investigações viradas para um domínio específico, por exemplo, na criação de procedimentos mais práticos de avaliação e diagnósticos das potencialidades e limitações de crianças com algum tipo de deficiência, na criação de softwares específicos para pessoas portadores de algum tipo de deficiência ou DA, na criação de softwares que apoiem os pais na alfabetização precoce de crianças que forem diagnosticadas com Problemas de Visão ou outros.

Em relação às políticas para as escolas técnicas defendemos que já é altura de os decisores começarem a dar prioridade à inserção profissional dos alunos pois havendo isto, estas escolas poderão contar com o financiamento público dos cursos que oferecem e a oportunidade de alargamento do leque de outras ofertas formativas. O mesmo é dizer que a gestão das ofertas formativas deve passar por uma política que assenta na colocação dos formandos em potenciais locais de emprego, onde podem estar envolvidos em actividades relacionadas com as suas respectivas áreas de formação.

Enfim, de referirmos que estamos conscientes que *incluir*, à partida, pode aparentar-se como árdua! Entretanto, ela se torna paulatinamente menos difícil à medida que formos interiorizando e assumindo os ditos de Freire (1997), quando sublinhou que:

A percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade, de que não há progresso na estagnação é uma das condições para o professor que não teme a mudança. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte (sic) (citado por Freire e Valente, 2001, p. 103)

Bibliografia

- AINSCOW, M. & FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. RODRIGUES (Org.) *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ANDRADE, J.M.P. (2000). Novas tecnologias, comunicação e educação inclusiva: curso de capacitação de recursos humanos na área de necessidades especiais. *Centro de Informática e informações sobre a Paralisia Cerebral*. Rio de Janeiro. Recuperado em 10 Outubro, 2006, de <http://www.defnet.org.br/capacit.htm>
- AZENHA, E.P. & MARQUEZAN, L.I.P. (2000). O paradigma holístico em educação: uma utopia possível. *Revista do Centro da Educação* n.º 15, 81-90. Recuperado em 20 Dezembro, 2007, de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/01/a8.htm>
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva – Publicações L.da.
- BRECHT, B. (2000). *Poemas* (2.ª ed.) (A. SARAIVA, Trad.). Porto: Campo da Letras, Editores, S.A. (Obra original publicada em 1998).
- CABO VERDE/INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2000). *Censo 2000: População portadora de deficiência*. Cidade da Praia: Gabinete do Censo 2000.
- CARVALHO, R.E. (1999). Integração e Inclusão: de que estamos falando? In C. SILVA JÚNIOR (Coord.). *Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Ministério da Educação/SEED.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Recursos Humanos: O capital Humano das organizações*. São Paulo: Atlas S.A..
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE (1999) (2000).
- CORREIA, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. RODRIGUES (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, A.B. da (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- CRESPO, A., CORREIA, C., CAVACA, F., CROCA, F., BREIA, G., MICAEL, M. & PEREIRA, F., (Coord.) (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/ Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de Professores: os desafios de aprendizagem permanente*. (M. A. FLORES, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1999).

- FERREIA, M.S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: uma história de separação*. Porto: Afrontamento.
- FONSECA, P.C.D. (1989). *Vargas: o capitalismo em construção*. São Paulo: Brasiliense.
- FONSECA, V. da (1995). *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (29.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- HANDICAP INTERNACIONAL, GTZ & CBM (2008). *Handboock*. Retrieved May 12, 2008, from <http://www.making-prsp-inclusive.org/pt/pagina-inicial.html>
- HILL, M.M. & HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- ITURRA, R. (2001). O adulto e a criança crescem juntos. In D. RODRIGUES, (Org.). *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (*Lei n.º 103/II/90 de 29 de*
- MADUREIRA, I. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem*. Recuperado em 6 Junho, 2008, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Web site: http://moodle.eselx.ipl.pt/file.php/103/Isabel_Madureira/difaprend1.pdf
- MADUREIRA, I.P & LEITE, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARQUES, R. (2000). *Dicionário breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARTINS, E. & SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Junho, 2004, 4 (1), 63-77. Recuperado em 27 Março, 2009, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v4n1/v4n1a06.pdf>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). *Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial.
- MIOSSO, S.M.P. (2001). Sempre é tempo de aprender. In F.M.P. FREIRE, & J.A. VALENTE (Orgs.). *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez Editora.
- MORGADO, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- PEREIRA, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS* (7^a ed). Lisboa: Sílabo
- PINTO, A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal da Psicologia.
- RODRIGUES, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. RODRIGUES (Org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In D. RODRIGUES (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, E.V., SAMAGAIO, F., FERREIRA, H., MENDES, M.M. & JANUÁRIO, S. (n/d) *A pobreza e a exclusão social em Portugal: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal*. Recuperado em 3 Março, 2009, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1468.pdf>

- SANCHES, I. & TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, (8), 63-83. Recuperado em 18 Dezembro, 2007, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>
- SANCHES, I. & TEODORO, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, 20 (2), 105-149. Recuperado em 10 Março, 2009, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>
- SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C. (2007). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem: Pistas para uma intervenção educativa – Ensino Básico*. Lisboa: Edições ASA.
- SOUZA, C.R.S. de & STIEGLER, V. (2007). Educação Inclusiva: um olhar para o futuro. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3 (11), 31-35.
- STAIBACK, S. (2006). Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, 2 (3), 8-14. Recuperado em 20 Maio, 2009, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. (M. LOPES, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Obra original publicada em 1996)
- WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Legislação e outros documentos oficiais

- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Index Para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Rio de Janeiro, Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. (M. SANTOS, Trad.). Recuperado em 24 Outubro, 2008, de http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil%20revised.pdf
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Índex Para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra, Associação Cidadão dos Mundo (A. BERNARD DA COSTA & J. PINTO, Trads.). Recuperado em 15 Novembro, 2008, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_17.pdf
- CABO VERDE (2002). *Plano Nacional de Acção de Educação Para Todos (PNA – EPT)*. Cidade da Praia: Ministério da Educação, Ensino Superior e Ciências.
- CABO VERDE (2003). *Plano estratégico da educação para todos (versão zero)*. Cidade da Praia: Ministério da Educação do Ensino Superior e Ciências.
- CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS EM PORTUGAL (n/d). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Recuperado em 12 Março, 2008, de http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf
- CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA DE CABO VERDE DE 1999 (2000). Cidade da Praia. Assembleia Nacional.
- DECRETO LEGISLATIVO n.º 2 de 2004 (2004). Dispõe sobre o Estatuto do Pessoal Docente. Cidade da Praia. Recuperado em 21 Julho, 2008, do Ministério da Educação, Ensino Superior e Ciências. Web site: www.miniedu.gov.cv
- LEI 113/V/99, de 18 Outubro de 1999 (1999). Cidade da Praia. Recuperado em 21 Julho 2008, do Ministério da Educação, Ensino Superior e Ciências. Web site: www.minedu.gov.cv
- LEI N.º 103/III/90 de 29 de Dezembro de 1990 (1990). Dispõe sobre as alterações efectuadas à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 103/III/90. Praia. Recuperado do Ministério da Educação, Ensino Superior e Ciências. Web site: www.minedu.gov.cv
- OMS (2003). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Classificação Detalhada com definições Todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões*. Recuperado em 20 Março, 2009, de <http://www.dgicd.minedu.pt/fichdown/ensinoespecial/CIF1.pdf>
- ONU (n/d). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Portugal: Centro de Informação das Nações Unidas. Recuperado em 10 Novembro, 2008, de http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf
- ONU (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

- ONU (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO
- ONU (1996). *Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- ONU (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO
- UNICEF, PNUD & INEP-MEC (Coords.). (2004). *Indicadores da qualidade na educação – Ação Educativa*. São Paulo: Ação Educativa,
- WARNOCK, H. M. (1978). *The Warnock Report: Special educational needs - Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people in Derek Gillard's Website* <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/index.shtml>, consultado a 10/12/2008.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Checklist*. (Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Trad.). Lisboa. Recuperado em 10 Novembro, 2008, de http://www.apsa.org.pt/bo/PresentationLayer/ResourcesUser//Documentos/Leis/CIF_Checklist_da_Classifica%C3%A7%C3%A3o_Internacional_da_Funcionalidade.pdf

Apêndices

A. 1 - Alunos e professores das duas escolas no ano lectivo 2008/2009

Esse documento mostra os universos dos alunos matriculados no ano lectivo 2008/09 e o universo dos professores que estiveram ligados às duas escolas nesse mesmo ano lectivo, bem como a forma como procedemos para definição das respectivas amostras.

A. 2 – Carta dirigida aos directores das duas escolas

Este documento, como podemos calcular, foi utilizado para formalizar a solicitação de permissão para a recolha de dados junto dos alunos, professores e subdirectores pedagógicos das duas escolas que foram objectos de estudo.

A. 3 - Questionário aplicado aos alunos

Este instrumento foi uma adaptação do modelo disponibilizado no *Index for Inclusion* e teve como objectivo recolher subsídios sobre a dinâmica das escolas em matéria de Inclusão, junto dos alunos das duas escolas.

A. 4 - Questionário aplicado aos professores

Este instrumento, à semelhança do questionário aplicados aos alunos, foi uma adaptação do modelo disponibilizado no *Index for Inclusion* e teve como objectivo recolher subsídios sobre a dinâmica das escolas em matéria de Inclusão, junto dos professores das duas escolas.

A. 5 – Questionário de avaliação do *questionário-piloto*

Este instrumento foi aplicado tanto aos alunos como aos professores que participaram no pré-teste e teve como objectivos, de um lado, recolher subsídios que nos permitissem melhorar as primeiras versões dos dois questionários e, de outro, informar aos sujeitos contemplados que não seriam novamente solicitados para preencherem as versões melhoradas dos mesmos.

Anexos

B. 1 – Questionários disponibilizados no *Índex para a Inclusão*, na versão traduzida para Português do Brasil

Estes instrumentos são os cinco modelos de questionários que podem ser utilizados na recolha de dados junto dos vários agentes educativos, nomeadamente, alunos de vários ciclos de estudo, professores (de apoio), pais ou encarregados de educação, directores, gestores coordenadores e outros profissionais que fazem parte da comunidade educativa.

De referir que os mesmos, por um lado, aparecem como apêndice do *Index Para a Inclusão* produzido em 2000 e revisto em 2002 por Tony Booth e Mel Ainscow e, por outro, que são versões adaptados no Brasil pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro Programa de Pós-graduação em Educação, contando com a tradução de Mónica Pereira dos Santos.

B. 2 – Questionários disponibilizados no *Index para a Inclusão*, versão traduzida para o Português de Portugal

Estes instrumentos têm a mesma finalidade do anexo 1. A única diferença reside no facto de estes se tratarem de versões adaptados em Portugal pela Associação Cidadão dos Mundo, a partir da tradução de Ana Bernard da Costa e José Pinto.