

ACTAS

Iº CONGRESSO CABO-VERDIANO
DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**DESAFIANDO OS CAMINHOS
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM CABO VERDE**

CIDADE DA PRAIA, CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO PALMAREJO
4 E 5 DE DEZEMBRO DE 2014



04 e 05 de dezembro 2014



Praia Cabo Verde

FICHA TÉCNICA

| | |
|------------------------------|---|
| Título | Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde: Atas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva |
| Organizadores | Ana Paula Loução Martins, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Cied, Portugal Filomeno Afonso Correia Tavares, Universidade de Cabo Verde, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Cabo-Verde & Universidade do Minho, Instituto de Educação, Cied, Portugal |
| Edição | Praça Dr. António Lereno, s/n - Caixa Postal 379-C Praia, Santiago, Cabo Verde Tel (+238) 260 3851 - Fax (+238) 261 2660 Email: edicoes@adm.unicv.edu.cv Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4170-057, Braga, Portugal |
| Ano de Edição | 2014 |
| Grafismo da Capa | Bruna Andrade |
| Foto da contracapa | José Boavida |
| Concepção Gráfica | GCI - Gabinete de Comunicação e Imagem - Uni-CV |
| Coordenação Editorial | DSDE - Elizabeth Coutinho |
| Site do Congresso | GCI - Gabinete de Comunicação e Imagem - Uni-CV |
| ISBN | 978-989-8707-09-3 |
| Copyright | ©2014 Universidade de Cabo Verde e Universidade do Minho, CIED |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| APOIOS | 8 |
| NOTA DOS ORGANIZADORES..... | 9 |
| CONFERÊNCIAS | 11 |
| Educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais..... | 12 |
| A modelação do discurso educativo em Cabo Verde: Marcos temporais da exclusão social à educação inclusiva | 31 |
| COMUNICAÇÕES ORAIS..... | 55 |
| PAINEL I - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 56 |
| Políticas sociais e atividades desenvolvidas atualmente em Cabo Verde, para o atendimento aos grupos mais vulneráveis, do regime não contributivo. | 57 |
| As políticas educacionais inclusivas: Um olhar sobre Moçambique | 58 |
| Educação especial inclusiva em Angola..... | 70 |
| A educação inclusiva: uma decisão difícil mas necessária: Reflexões de uma professora | 81 |
| PAINEL II - FORMAÇÃO E DESAFIOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 93 |
| Efetividade e desafios da educação inclusiva em Cabo Verde..... | 94 |
| Especialização de professores para uma efectiva inclusão de alunos com NEE no Ensino Básico | 113 |
| Incluir educação física adaptada na formação em serviço para professores do ensino pré-escolar e primário em Angola | 124 |
| O quê que os professores de educação física devem saber sobre a inclusão? | 125 |
| A inclusão e aprendizagem dos alunos com problemas auditivos, o caso de uma escola do ensino básico primário e inclusivo na cidade de Nampula – | |

| | |
|---|-----|
| Moçambique | 126 |
| PAINEL III - RECURSOS TECNOLÓGICOS E FAMILIARES INCLUSIVOS..... | 134 |
| A aplicação de tecnologias de informação e comunicação como facilitador da aprendizagem | 135 |
| A informática a infoexclusão e a construção de conhecimentos numa educação inclusiva | 145 |
| O papel das TICs na promoção de escolas inclusivas | 153 |
| O papel da família no processo da inclusão socioeducativa dos alunos com NEE..... | 154 |
| História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e constituição do sujeito | 163 |
| PAINEL IV - ORGANIZAÇÃO DE SERVIÇOS INCLUSIVO | 175 |
| CADIn: missão e desafios de um centro de apoio ao desenvolvimento.. | 176 |
| A educação inclusiva e os alunos surdos: informações necessárias para reflectir..... | 177 |
| Um estudo longitudinal sobre a monitorização-com base-no-currículo para a identificação de alunos em risco de dislexia..... | 186 |
| PAINEL V - PRÁTICAS INCLUSIVAS | 196 |
| Intervenção em paralisia cerebral através de materiais multiformato | 197 |
| Desenvolvimento e implementação do jogo “Corrida da Química” em alunos do 8º ano com e sem NEE | 206 |
| Educação matemática de crianças e jovens com surdez | 207 |
| Inclusão de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Estratégias na sala de aula..... | 218 |
| Literatura de inclusão: memória, registo e divulgação | 228 |
| PAINEL VI - AMBIENTES INCLUSIVOS..... | 229 |

| | |
|---|-----|
| Realidade social, formativa e de emprego das PCD em Cabo Verde..... | 230 |
| Ganhos e desafios da educação inclusiva em Cabo Verde..... | 240 |
| A criança com deficiência intelectual e seu lugar na escola: o que diz a literatura nacional e internacional sobre o espaço escolar | 246 |
| Contributos da sala de recurso multifuncionais (SRMF) da Praia no processo de construção da educação inclusiva em Cabo Verde | 259 |
| A dislexia perante os fenómenos culturais e educativos | 269 |
| Comunicações em Posters | 270 |
| Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares: Percepções dos professores do ensino primário na região académica IV, Angola | 271 |
| O impacto das estratégias de autorregulação na escrita de textos de opinião | 279 |
| Sete ideias para o sucesso da inclusão..... | 289 |
| A percepção dos professores quanto à educação de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo no norte de Portugal | 301 |
| O processo de transição para a vida adulta de alunos com necessidades especiais em Portugal: Um estudo nacional | 302 |
| Desenvolvimento e aplicação do jogo interativo “Viagem ao mundo das sílabas”: Um contributo para a intervenção no âmbito da consciência fonológica..... | 303 |
| APPDAE: A importância de se defenderem os direitos das pessoas que têm Dificuldades de Aprendizagem Específicas | 305 |
| (In)verdades sobre dislexia*..... | 306 |
| Como e a quem formar para uma efetiva inclusão no sistema do ensino regular..... | 315 |

APOIOS



Restaurante Popular de Cabo Verde



NOTA DOS ORGANIZADORES

Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde

A educação de crianças e de jovens com Necessidades Educativas Especiais é hoje uma realidade incontornável no mundo e em Cabo Verde. Neste sentido, há necessidade de uma análise aprofundada da realidade e a definição clara de políticas adequadas baseadas nos princípios da filosofia da inclusão, tal como sublinhado na Declaração de Salamanca. Hoje, “as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994, p. 18). Este princípio alertou todas as sociedades para criarem condições de modo que todas as crianças e jovens tenham as mesmas oportunidades de acesso, desenvolvimento académico e conseqüentemente uma futura inserção profissional que permita a participação plena na vida da sua comunidade. Neste contexto de grande responsabilização de todos os atores implicados na construção de escolas e sociedades inclusivas, e de muitos desafios a serem vencidos propomos a realização do Iº Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva (*ConCEI*) no sentido de:

- Promover uma profunda e profícua troca de experiências e momentos de debate informativo e reflexivo entre investigadores, pais, representantes políticos, organizações não-governamentais e profissionais de educação da comunidade lusófona, de modo a melhorar a educação e os serviços para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais;

- Melhorar a intervenção em contexto de diversidade em Cabo Verde com a disseminação de resultados de investigação;
- Fornecer pistas que auxiliem os decisores políticos cabo-verdianos na tomada de decisões que promovam a inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.

O congresso conta com um programa científico intensivo e diversificado organizado em conferências, comunicações livres, comunicações em posters e debates. Pretende-se que um vasto leque de profissionais nacionais e internacionais encontrem um espaço privilegiado para a partilha de experiências e criação de redes de investigação.

Este livro de atas, organizado previamente à realização do congresso, está estruturado seguindo a ordem de apresentação que consta no programa científico do congresso. São incluídos todos os resumos e vários textos completos das conferências, comunicações orais e posters. Pretende contribuir para o diálogo e a disseminação escrita das experiências que serão apresentadas ao longo dos dois dias do congresso, contribuindo para o enriquecimento pessoal e profissional de todos os participantes e para o aumento da qualidade da inclusão na escola e na sociedade das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Agradecemos o contributo de todos os que apoiaram, participaram e tornaram este congresso possível!

Damos as boas vindas a todos os participantes e desejamos que os dias 4 e 5 de Dezembro de 2014 sejam inesquecíveis e *Desafiem os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde!*

CONFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Luís de Miranda Correia

lmiranda@ie.uminho.pt

*Presidente do Instituto Português de Dislexia e outras Necessidades
Especiais*

Professor Catedrático Emérito, Universidade do Minho, Portugal

Resumo: À medida que os princípios inerentes ao movimento da inclusão pedem, cada vez mais, a inserção dos alunos com necessidades especiais (NE) nas escolas regulares das suas residências, tem-se verificado a necessidade de um maior esclarecimento quanto à forma de responder com eficácia às suas necessidades. O propósito desta conferência, para além de se preocupar com a importância que deve ser posta na educação dos alunos com NEE, por parte da classe política, da sociedade em geral e da tutela, em particular, assenta, assim, na equação de uma tomada de posição que se insira na defesa dos seus direitos e, conseqüentemente, na formulação de um conjunto de princípios que permita encontrar um caminho viável a partir do qual seja possível edificar e padronizar uma educação de qualidade em que impere a igualdade de oportunidades, na verdadeira aceção do termo.

Palavras-chave: Inclusão, necessidades especiais, educação especial, colaboração.

Enquadramento

Quanto a mim, a educação é o resultado das aprendizagens que ocorrem durante o processo formal de ensino acrescido das experiências informais a que os alunos são expostos nas escolas e, de certo modo, também fora delas. Desta forma, a maioria das aprendizagens dos alunos, bem como a sua qualidade, dependem dos esforços conscienciosos, abnegados e laboriosos dos professores e dos pais, sem os quais, provavelmente, a educação nunca se processará integralmente.

No caso dos alunos com necessidades educativas especiais significativas (NEES), hoje em dia, quando se fala em educação, a palavra de ordem equaciona-se quase sempre com o conceito de *inclusão*, um conceito “salva-vidas” que parece ter encontrado uma “fórmula milagrosa” para responder às necessidades destes alunos. Toda a gente parece ter uma opinião formada sobre o assunto, a ponto de se arrogar defensora da inserção dos alunos com NEES nas classes regulares sem restrições, apontando o dedo àqueles que não pensam como eles, ou seja, àqueles que pensam que a decisão se deve apoiar não só nas características capacidades e necessidades desses alunos, mas também nas características, capacidades e necessidades dos professores do ensino regular, nos recursos humanos especializados que as escolas devem ter ao seu dispor, na existência de um processo de atendimento que se apoie na colaboração e nos resultados da investigação, na criação de legislação pertinente, no desempenho profissional, no envolvimento parental, enfim, numa multiplicidade de fatores que garanta o seu sucesso educativo.

Neste sentido, a questão a colocar deve ser esta: *Que atitude deveria tomar ou que preocupações deveria ter para assegurar o sucesso de um aluno com NEES se esse aluno fosse meu filho?*

É a resposta a esta questão que me levou a elaborar este trabalho, cuja ênfase pretendo colocar em vários fatores que considero imprescindíveis para o sucesso dos alunos com NEES. Assim sendo, irei tratar cinco pontos que julgo essenciais: (1) A Escola Para Todos (escola contemporânea) versus a Escola Inclusiva; (2) Um modelo de atendimento para alunos com

NEES; (3) A importância dos recursos humanos no sucesso dos alunos com NEES; (3) A formação de professores e outros agentes educativos; (4) O desempenho profissional e o envolvimento parental; e (5) A criação de legislação que favoreça a implementação de boas práticas educativas. Para além destes pontos, e como nota final, debruçar-me-ei sobre a importância de se dar a palavra aos investigadores e aos especialistas nesta matéria, uma vez que, amiúde, há tomadas de posição radicais, tantas vezes infundadas, que muito têm prejudicado os alunos com NEES.

A Escola para Todos (Contemporânea) e a Escola Inclusiva

O conceito de inclusão (leia-se inclusão física, social e **académica**), como já foi dito, tem sido alvo de equívocos constantes, ou seja, tem sido muito maltratado, incompreendido, mutilado de tal forma, fruto de uma retórica pós-moderna, romântica, exacerbada com frases idílicas, que, no fim de contas, quem acaba por pagar a fatura é um elevado número de crianças e adolescentes com NEES. Como resultado de toda esta confusão, começa-se a assistir a uma mudança de opinião cujos contornos podem vir a provocar retrocessos irreparáveis para os alunos com NEES, sendo a mais contundente a de Mary Warnock, investigadora e cientista brilhante, que todos conhecemos como a mentora do termo “necessidades educativas especiais” e uma defensora acérrima dos movimentos de integração e inclusão.

Diz-nos ela, penitenciando-se por só em 2005 ter chegado a esta conclusão, que o *conceito de inclusão*, tal como é interpretado por muita gente, causa “*confusão da qual as crianças são as vítimas*.” Mary Warnock, diz ainda que, “*O ideal da inclusão brotou de corações no seu lugar*”, mas descreve a sua implementação como “*um legado desastroso*”.

Tendo este cenário como pano de fundo, só o poderemos alterar quando percebermos que o movimento da inclusão se apoia num conceito de inclusão que deve considerar, em primeiro lugar, em termos académicos e socioemocionais, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEES.

Mais, é ainda importante compreender-se que, até meados dos anos oitenta do século passado, quem não frequentava as escolas das suas residências eram precisamente os alunos com NEES. Assim sendo, foi nessa altura que surgiu o *movimento da inclusão*, vindo completar um ciclo de movimentos que deram lugar à Escola para Todos (Escola Contemporânea), apresentada na Figura 1, e que, na minha ótica, recuando apenas cerca de cem anos, se iniciou com o *movimento da escola de massas* (início da democratização do ensino), seguindo-se-lhe os movimentos da *escola multicultural* (início da luta pelos direitos civis) e da *escola integradora* (início da inserção de alunos com NEE nas escolas regulares).



Figura 1. Ciclo de movimentos que levaram à Escola para Todos (Contemporânea)

Claro que o movimento da inclusão, ao completar o ciclo, permite-nos dizer, aliás como é referido na Declaração de Salamanca, que “todos os alunos têm o direito de aprender juntos nas escolas das suas residências”. Mas, isto não significa que o conceito de inclusão nos dê o direito de tornearmos o seu sentido. Como já tive oportunidade de referir, o conceito de inclusão não pode, nem deve, arredar-se muito do objetivo que lhe deu

origem, o *atendimento educacional* a alunos com NEES, efetuado nas escolas das suas residências e, na medida do possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Caso contrário, o espírito que deu força ao movimento da inclusão pode ser desvirtuado e o próprio conceito de inclusão pode passar a significar confusão e desilusão. Pode, até, passar a ser negligência como, atualmente, parece já ser o caso.

Nesta ótica, se pretendermos criar nas nossas escolas ambientes propícios às aprendizagens dos alunos com NEES, para além da compreensão do verdadeiro significado do movimento em si, é também importante que reflitamos sobre um outro conceito, o de Educação Especial, também ele ainda muito incompreendido entre nós. Face a esta incompreensão, então o que é a Educação Especial? Para podermos responder a esta questão é preciso que coloquemos uma outra: *O que há de **especial** na educação especial?*

Para abordarmos esta segunda questão, teremos de tratar, em primeiro lugar, o conceito de educação. Deste modo, se definirmos educação como sendo um *processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage* (Correia, 1991), verificamos que o ensino é uma componente essencial no processo de aprendizagem de um aluno e que quanto maiores forem os seus problemas e os dos ambientes onde ele interage, maiores serão as exigências que se colocam a todos aqueles que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, para além do papel fundamental que os educadores, professores e pais têm nas aprendizagens de um aluno, poderá haver também a necessidade de se envolverem outros recursos (psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social, médicos) para que as respostas educativas sejam as mais eficazes. Portanto, o *especial* no termo educação especial refere-se, apenas e só, *a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEES*, recursos esses que, de uma forma **interdisciplinar**, irão permitir desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desse aluno. Desta forma, a educação especial não é, ao contrário do que é

habitual ler-se na legislação portuguesa e ouvir-se nos meios académicos e nas escolas, uma educação paralela ao ensino regular. Ensino especial, como muitos erradamente continuam a querer chamar-lhe. É, como já o disse, *um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEES.*

A educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEES, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.

Pelo exposto, é fácil percebermos que o conceito de Escola para Todos, que diz respeito à educação para todos, não corresponde ao conceito de Escola Inclusiva, que diz respeito à educação inclusiva, que assenta na formulação de respostas educativas eficazes para alunos com NEES, na melhor das hipóteses, dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares. Aliás, as afirmações de Hegarty (2006) ilustram bem aquilo que pretendo dizer:

Não deve ser esquecido que a educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global. É um palco para desenvolver esforços na reforma educacional e para aplicar fundos que proporcionem o seu desenvolvimento. É nossa missão assegurar que a educação inclusiva é reconhecida como parte da agenda da educação para todos. Assim os interesses educacionais das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem **são contemplados nos progressos da educação para todos.** (p.73)

Um modelo de atendimento para alunos com NEES

Em meu entender, em muitos países, uma grande parte dos alunos com NEES não está a receber uma *educação apropriada* às suas características e necessidades. Tal parece dever-se ao facto da forma como a escola, a família, a comunidade e, em particular, o poder político, entendem a educação dos

alunos com NEES, não vislumbrando soluções que permitam a inserção destes alunos numa moldura educativa que defenda os seus direitos, proporcionando-lhes sucesso.

Esta posição tem feito com que os alunos com NEES não tenham muitas vezes acesso aos serviços educacionais de que necessitam, impedindo-os de interiorizarem estratégias que facilitem as suas aprendizagens, ou seja, na sua essência, tem impedido que os professores e todos aqueles envolvidos na educação destes alunos adquiram uma noção de como elaborar respostas educativas eficazes que respondam às suas necessidades específicas. Possivelmente, devido a uma falta de compreensão no que respeita a um conjunto de conceitos e a um processo bem definidos, essa noção de um atendimento que tenha em conta a colaboração entre vários profissionais de educação e a elaboração de programações educativas individualizadas eficazes, caso seja necessária, é muito poucas vezes equacionada.

A existência de um processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com NEES é o primeiro passo para o seu sucesso educativo. Neste sentido, qualquer processo que pretendamos implementar deve fazer com que o trabalho *colaborativo* entre professores do ensino regular, professores de educação especial, outros profissionais de educação e pais se baseie em intervenções fidedignas, comprovadas pela investigação, que facilitem a individualização do ensino, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades desses alunos e a monitorização do seu desempenho, tendo em conta o seu funcionamento global aqui mais orientado para as áreas académica, socioemocional e pessoal.

Claro que um processo que tenha estes objectivos por meta deve apoiar-se num modelo cuja finalidade seja o atendimento à diversidade, ou seja, um modelo que possa vir a responder às necessidades de todos os alunos, designada e principalmente dos alunos com *necessidades especiais* (NE) onde se inserem os alunos com NEES.

Chegado aqui, antes de me ocupar da explanação de um modelo que

considero eficaz, já comprovado pela investigação, julgo que é importante ficarmos com uma ideia do conceito de *necessidades especiais*, uma vez que são as características, capacidades e necessidades dos alunos com NE que muitas vezes obrigam a Escola a organizar-se no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas que façam com que eles possam vir a experimentar sucesso (Figura 2). Assim sendo, as *necessidades especiais* dizem respeito a um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, académica e socioemocional. Estes factores podem, assim, originar “discapacidades” ou “talentos”, podem afectar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis. Embora se encontre na literatura um manancial de termos para descrever as características dos alunos com necessidades especiais, os mais usados pelos especialistas são “risco”, neste caso “educacional”, “necessidades educativas especiais” e “sobredotação” (Correia, 1997).



Figura 2. A escola para todos e o conceito de necessidades especiais (NE)

Agora que ficámos com uma ideia do conceito de NE, vamos voltar ao nosso modelo que se apoia em três parâmetros fundamentais, designados por discursos: *legislativo, psicopedagógico e social* (Correia, 1997). Foi a conjugação destes três discursos que deu lugar ao *discurso educacional*, prefigurando um modelo que Correia designou por *Modelo de Atendimento à Diversidade* (MAD) (Ver Figura 3) cujo objectivo é o de tentar dar resposta às necessidades de todos os alunos, embora com particular incidência nos alunos com NE, ou seja, o MAD prefigura um processo que inclui a provisão de um ensino eficaz para os alunos que estejam a experimentar problemas nas suas aprendizagens logo no início do seu percurso escolar. Assim sendo, ele tem por base um conjunto de intervenções, consideradas de uma forma sistematizada, que permitem, a partir da determinação de uma linha de base, verificar o progresso desse aluno e, se esse for o caso, monitorizá-lo a partir de uma equipa interdisciplinar. O MAD tem, assim, como um dos princípios fundamentais a diferenciação pedagógica em que o ensino e, consequentemente, o currículo devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos, designadamente, como atrás afirmei, dos alunos com NE. Assim sendo, as componentes que materializam o MAD formalizam o que acabei de referir, uma vez que se preocupam com *o que deve ser ensinado* (identificação e planificação), *como deve ser ensinado* (implementação das intervenções) e *como deve ser avaliado o progresso do aluno* (verificação).

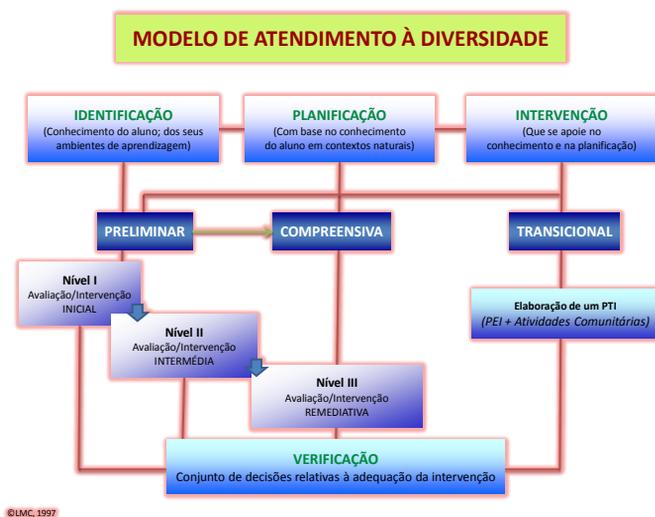


Figura 3. Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

Contudo, como atrás ficou dito, para que estas premissas tomem forma, é fulcral que se respeite o princípio da *colaboração*. O mesmo é dizer que as planificações e intervenções se devem apoiar, muitas das vezes, no trabalho de uma equipa, ou equipas, e não só no do professor de turma. Estas equipas, que designo de Equipa de Apoio ao Aluno (EAA) e Equipa Interdisciplinar (EI), consoante os casos, devem ter vários objectivos, de entre os quais destaco: (1) A consultoria aos professores, tendo por base as suas preocupações quanto aos problemas de aprendizagem e socioemocionais que um aluno possa apresentar; (2) A identificação de capacidades, necessidades e interesses de um aluno; (3) A observação e apreciação do processo do aluno; (4) A proposta/delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades de um aluno; (5) A verificação do sucesso das intervenções; (6) A monitorização do progresso do aluno; e (7) A comunicação entre a escola, a família e a comunidade.

Finalmente, e tendo presente os serviços que o MAD preconiza, providenciando a recolha de informação crucial para a elaboração, implementação e monitorização das intervenções, quer elas sejam preventivas ou reeducativas, e encurtando o tempo quanto à provisão de

serviços de vária ordem, posso afirmar que estaremos perante um modelo que permite aumentar o índice de sucesso dos alunos com NE, reduzindo, simultaneamente, o número de referimentos (referências) para os serviços de educação especial. Ora vejamos.

A importância dos recursos humanos no sucesso dos alunos com NEES

Conhecer as capacidades e necessidades de um aluno, bem como as características dos ambientes em que ele se move, deve ser, como vimos, o primeiro passo de um leque de procedimentos que visam promover sucesso educativo, antes de se determinar se ele deverá ser, ou não, elegível para receber serviços e apoios especializados e em que medida. No caso dos alunos com NEES, geralmente há a necessidade de se determinar a sua *elegibilidade* para serviços e apoios de educação especial, pressupondo, este ato, um trabalho em parceria, **interdisciplinar**, que não se deve alhear da participação dos pais.

Mas, para que seja possível pôr em prática um processo desta natureza, é necessário que as escolas tenham acesso a um conjunto de recursos dispostos a trabalhar em parceria com professores e pais para responder às necessidades dos alunos com NEES. No que diz respeito aos serviços e apoios de educação especial na escola, os recursos consubstanciam-se na figura dos docentes de educação especial que, hoje em dia, devem prestar um apoio muito mais indireto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino, etc.), do que direto, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEES, embora também devam estar aptos a prestar apoios diretos, se necessário, nas suas vertentes de especialização. Estamos, assim, perante docentes que devem ser simultaneamente *generalistas* e *especialistas* e, também, perante um dilema: Como especializá-los para poderem desempenhar estes dois papéis?

Esta é a questão de que me ocuparei a seguir, relembando, no entanto, que os recursos especializados não se restringem só aos docentes de

educação especial, uma vez que, na maioria dos casos de alunos com NEES, o recurso a outros especialistas é uma constante.

Aproveito aqui a oportunidade para citar Porter (1997) que nos diz que:

Os consultores e especialistas tal como psicólogos, terapeutas da fala e de linguagem e todos aqueles com saberes específicos nas áreas que dizem respeito ao espectro das NEE são necessários em muitas situações. Contudo, este tipo de pessoal especializado é, na maioria dos casos, escasso, sendo necessário, perante esta situação, considerar-se um apoio e recrutamento ativos. (p. 79)

Assim sendo, e tendo por base o papel fundamental dos recursos especializados no sucesso educativo dos alunos com NEES, é importante que se considere a criação de *redes de recursos humanos* que possibilitem uma prestação de serviços e apoios adequados às suas capacidades e necessidades. Estas redes de recursos devem integrar especialistas de várias ordens (ex., psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social) e constituir-se a um nível *supra* escola, abrangendo uma área geográfica determinada, podendo, no entanto, ficar sedeadas, em termos meramente físicos, em locais que ofereçam espaços compatíveis com as exigências de localização e gestão.

A formação de professores e outros agentes educativos

Tendo presente que a formação de educadores e professores é um dos pressupostos fundamentais para o sucesso dos alunos com NEE, é sempre de esperar que a legislação que vá sendo publicada reflita isso mesmo. Contudo, tal nem sempre acontece.

Tomemos o caso português como exemplo. Numa altura em que noutros países se chama a atenção para o facto de que os novos professores do ensino regular devem adquirir experiência em como trabalhar com alunos com NEE, Portugal parece não estar para aí virado. Pelo contrário, a maioria das instituições de ensino superior não inclui unidades curriculares respeitantes a estas matérias nos seus planos de estudos.

Quanto à formação especializada, ela exige a implementação de um modelo, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum definida pelas e para as escolas/agrupamentos. Não podemos escamotear o facto de que a eficiência dos programas orientados para os alunos com NEES depende, em larga medida, da qualidade de formação dos educadores e professores especializados em educação especial. Assim sendo, então haverá que considerar especializações cujas nomenclaturas se enquadrem, por exemplo, em áreas que abarquem os *problemas de aprendizagem e de comportamento, os problemas de comunicação, linguagem e fala, os problemas sensoriais e motores e a intervenção precoce*, para designar apenas algumas.

A atual classificação por domínios é um autêntico disparate, não só pelas imprecisões que contém em termos científicos, mas também porque na maioria dos casos de alunos com NEES, as suas características atravessam mais do que um domínio (Correia, 2005). Veja-se, por exemplo, o caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas severas cujas características se podem inserir em vários domínios (ex: cognitivo, socioemocional, de linguagem), o que faz com que, como nos diz Wedell (2001), *O apoio especializado, para cada problemática, deva considerar todos os domínios, tendo em conta as necessidades específicas de cada aluno* (p.243).

Voltando às especializações, estas deveriam ter a duração de um a dois anos e incluírem, para além do elenco das disciplinas, um projeto, *de carácter prático*, traduzido na elaboração de um estudo de caso e/ou de um estágio no terreno.

Os planos de estudos dos cursos só deveriam ser acreditados se obedecessem a determinados critérios propostos por uma entidade reguladora que, para o efeito, deveria considerar a opinião dos especialistas na matéria, neste caso ligados à educação especial, o que não tem sido feito.

A título de exemplo, os critérios poderiam incluir o leque de disciplinas nucleares que cada curso de especialização deveria considerar ou, se viesse a ser esse o entendimento, as disciplinas que cada docente deveria ter

frequentado para ser considerado proficiente numa determinada área de especialização.

No que diz respeito à gestão e funcionamento dos cursos, dever-se-ia exigir que eles fossem presididos por um doutorado com formação e experiência na área de educação especial, devendo todas as disciplinas ser regidas por doutorados com experiência comprovada na área de educação especial, salvo se as disciplinas dissessem respeito a outras áreas específicas como, por exemplo, a da metodologia de investigação. Estas minhas afirmações baseiam-se não só numa política que tem por base o binómio *saberes-experiência-competência* vs. *formação de qualidade*, mas também nos resultados muito negativos que até à data se têm observado, fruto tantas vezes de uma formação especializada bastante deficitária.

Contudo, para que seja possível criar situações que levem a respostas educativas eficazes para os todos os alunos com NEES, parece-me evidente que nos devemos preocupar também com a formação de todos os agentes envolvidos no processo educativo desses alunos, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas e ineficazes.

É preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos prestar os apoios adequados a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem. Assim sendo, no que concerne à implementação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional. No caso da Escola, há que ter em conta um outro tipo de formação, a *formação em contexto*, que deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Por outro lado, como o termo deixa antever, este género de formação deverá ter lugar, sempre que possível, no próprio local onde o professor exerce a sua atividade, através de cursos de curta duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios e seminários (Correia, 1994).

A criação de legislação que favoreça a implementação de boas práticas educativas

A meu ver, a legislação e o comportamento de todos aqueles envolvidos na educação dos alunos com NEES são elementos fundamentais que devem nortear a implementação de boas práticas educativas. Assim sendo, no que diz respeito à educação especial, a legislação deve não só apoiar-se na Lei Fundamental de um País, a sua Constituição, mas também num manancial de documentos legislativos (ex. Decretos, Decretos-Lei, Portarias e Despachos) que possibilitem uma gestão e prestação de serviços eficientes no que respeita ao atendimento a crianças e adolescentes com NEE. Para além dos dispositivos legais, há também que ter em conta um conjunto de critérios emanados do órgão da tutela, da ética e deontologia dos profissionais envolvidos na educação dos alunos com NEE e da conduta dos pais. A Figura 4 dá-nos uma ideia da relação existente entre estes elementos.

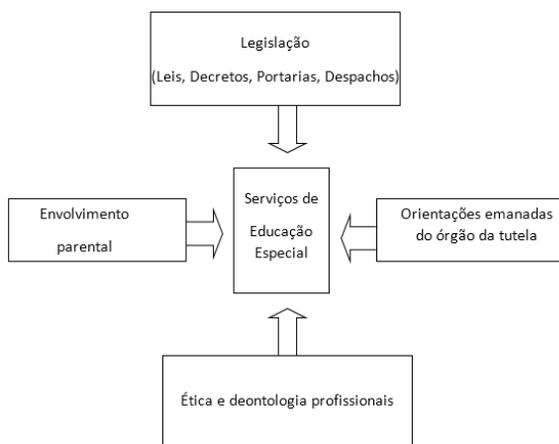


Figura 4. Bases em que assentam os serviços de educação especial

No que respeita à legislação, como atrás referimos, é importante que o governo de um país se empenhe em fazer publicar legislação que tenha em conta pelo menos as premissas mencionadas neste trabalho a fim de que os alunos com NEE possam receber uma educação de qualidade, justa e

apropriada às suas características, capacidades e necessidades.

Quanto às *Orientações emanadas do órgão da tutela*, pretende-se que elas possam constituir-se como pilares na implementação de um processo coerente conducente à elaboração de programações eficazes para os alunos com NEE.

No que concerne à Ética e deontologia profissionais, os pressupostos em que nos apoiamos podem influenciar a forma como se processam os serviços de educação especial para os alunos com NEE. Assim sendo, qualquer forma que se afaste das responsabilidades educativas de todos aqueles envolvidos na educação dos alunos com NEE, da promoção de estratégias educativas e comportamentais debaixo da supervisão de educadores/professores de educação especial e de quaisquer outros indivíduos que possam prestar serviços e apoios especializados, pode constituir-se como um atentado aos direitos dos alunos com NEE e de suas famílias.

Finalmente, o *Envolvimento parental* diz respeito à importância da participação da família na vida do aluno com NEE, constituindo-se como um fator de sucesso não só na prestação que pode ser dada quanto à elaboração de programas de intervenção eficazes, mas também na promoção de uma comunicação que leve à formulação de práticas alicerçadas em parcerias educacionais que permitam a criação de uma relação de trabalho baseada na partilha de informação e no respeito mútuo. Aliás, como nos diz a investigação, as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e profissionais são a confiança e o respeito mútuos (Bailey, 1996; Serrano & Correia, 2003).

Conclusão

A educação tem como objetivo fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir ativamente para a sociedade onde se vier a inserir. Assim sendo, uma das grandes preocupações de qualquer país deve ser a de implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para

todos os alunos.

Posto isto, é evidente que a organização dos serviços de educação especial deve ter por base um conjunto de pressupostos essenciais, que não se esgotem naqueles aqui já focados, para, assim, se assegurar o sucesso dos alunos com NEE. Neste sentido, é preciso dar a palavra aos especialistas e a todos aqueles que lidam diária e diretamente com estes alunos – os professores e os pais –, pois caso, contrário, o direito a uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades ficará cada vez mais distante. Esta organização, desde que pensada, como inferimos, por elementos com aptidão para dar parecer sobre estas questões, e apoiada por quem de direito, afigura-se-nos pouco onerosa, tendo em conta o elevado número de crianças e adolescentes com NEE que se propõe servir; muito atual, tendo em conta os princípios que hoje regem a educação destas crianças e adolescentes; e de inteira justiça social, tanto mais que todos os cidadãos nascem iguais em direitos, direitos esses que a sociedade ou quem a lidere, deverá assegurar ou impor se necessário, correndo o risco, se o não fizer, de premeditar, consciente ou inconscientemente, uma discriminação condenável e de tão injustamente lançar milhares de crianças e adolescentes na teia do desassossego, da perturbação e do desajustamento social.

Referências bibliográficas

Bailey, D.B. (1996). Preparing early intervention professionals for the 21st century. In M. Brambring, H. Rauh, & A. Beelmann (Eds.). *Early childhood intervention: Theory, evaluation, and practice* (pp. 488-503). Berlim, N.Y.: De Gruyter.

Correia, L.M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Correia, L.M. (1994). A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 45-53.

Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (1999). O Papel da Escola na Transição para a Vida Activa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Sonhar*, 3, 201-209.

Correia, L.M. (2005). Educação especial e necessidades educativas especiais: Ao encontro de uma plataforma comum. *Relatório apresentado ao secretário de Estado da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a Ed.). Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Gresham, F.M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradly, L. Danielson, & D.P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467-519). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Lloyd, J.W. (1996). *Introduction to learning disabilities* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 67-73). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Heward, W.L. (2006). Por que razão é a educação especial importante. *Educare Hoje* (edição especial), 5, 10-11.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Porter, G.L. (1997). Critical elements for inclusive schools. In S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive education: A global agenda* (pp. 68-81). London: Routledge.

Serrano, A.M. & Correia, L.M. (2003). Parcerias pais-profissionais na educação da criança com NEE. In L.M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 61-66). Porto:

Porto Editora.

Smith, D.D. & Luckasson, R. (1995). *Introduction to special education: Teaching in the age of challenge* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Vaughn, S. (2003, December). *How many tiers are needed for respons to intervention to achieve acceptable prevention outcomes?* Paper presented at the NRCLD symposium, Responsiveness to intervention, Kansas City, MO. Retrieved from <http://www.nrclد.org>.

Wedell, K. (2001). British orientations to specific learning difficulties. In D.P. Hallahan & B.K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honour of William M. Cruickshank* (pp. 239-254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

West, L.L., Corbey, S., Boyer-Stephens, A., Jones B., Miller R.J., & Sarkees- Wircenski, M. (1999). *Integrating transition planning into the IEP process*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

A MODELAÇÃO DO DISCURSO EDUCATIVO EM CABO VERDE: MARCOS TEMPORAIS DA EXCLUSÃO SOCIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Adriana B. G. Sousa Carvalho

adriana.carvalho@docente.unicv.edu.cv

Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Resumo: *Este artigo resulta de uma tentativa de compreensão do processo de modelação do discurso educativo, em Cabo Verde, ao longo de cem anos (1910 – 2010), através das marcas da exclusão social e escolar e das metodologias, técnicas e soluções para as superar e caminhar para a educação inclusiva. Os itinerários percorridos – enquanto colónia e país soberano – partiram do cruzamento da subcidadania do sujeito colonizado com a “natural” segregação social e escolar. No plano educativo, as soluções adotadas para a educação das crianças “arriétées” e instáveis (Republica) e para o atendimento das crianças anormais em classes especiais (Estado Novo), não tiveram impacto na colónia, isolada física e administrativamente. A ausência ou raridade de fontes comprovativas de modalidades de atendimento a alunos portadores de deficiência “orgânica ou mental”, na escola cabo-verdiana, no passado, indicia o isolamento familiar e social e a exclusão do sistema escolar. Com a independência nacional (1975), a prioridade é a alfabetização e a “nacionalização” da retórica educacional. Os modelos internacionais da educação especial foram, paulatinamente, adotados no renovado sistema educativo. As Leis de Bases do Sistema Educativo cabo-*

verdiano incorporaram os quadros normativos da aplicação dos programas de educação especial para crianças deficientes (1990) e a viragem concetual, em sentido inclusivo, das modalidades de atendimento das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (2010).

Palavras-chave: *Colónia, segregação, integração, educação inclusiva.*

I - Subcidadania

Cumpre, pois, irmão, o dever iniludível de exercer os teus direitos políticos, de mandar à escola os teus filhos, do trabalhador enveredando para o campo que a moderna orientação abre, como uma Canaam, sob os passos dos luctadores.

Educa-te; une-te; disciplina-te.

(Eugénio Tavares, 1910, p. 12¹)

Em vésperas da instauração da 1ª República portuguesa, o poeta Eugénio Tavares despertava o povo cabo-verdiano do “somno catapletico de que só se acorda nos humbraes da morte” (1910, p. 9), instando-o a exercer os seus direitos políticos, mandando os filhos à escola.

De facto, na “manhã da liberdade” do dia 5 de Outubro, surgiram condições ideológicas de uma renovada esperança para Portugal e para as colónias. O discurso político republicano veio legitimar a aspiração dos cabo-verdianos a uma cidadania útil e plena e ao acesso a escolas onde se possa “aprender a lêr, a escrever, a contar, a raciocinar, a amar a pátria” (Tavares, 1910, p. 13). O ideário educativo foi bem aceite pelas elites crioulas que se reviam no “discurso pedagógico republicano [que] depositava desmedida confiança no progresso social” (Fernandes, 1993, p. 167). A sedução da nova retórica está patente na 1ª lei enquadradora da educação republicana (Decreto de 29 de Março de 1911), que proclamava:

O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as faculdades, de maneira a elevarem-se-lhes ao máximo em proveito dele e dos outros. Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a sua plenitude. E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade, fazendo com que a acção contínua, incessante e persistente da educação atinja o ser humano, sob o tríptico aspecto: físico, intelectual e moral.

1. Opúsculo da autoria de Eugénio Tavares, editado em Lisboa, em 1910.

Como disse Rómulo de Carvalho, foi “uma reforma de sonho, em que se programa o que seria bom ser realizado, sem se atender à real situação do país, à sua pobreza sem remédio, à impreparação dos seus executores, à sonolência dos serviços do Estado, à inércia nacional” (2001 [1986], p. 666).

A breve trecho, na colónia, foi notória a desilusão com o regime instaurado na metrópole. Num artigo do semanário *A Voz de Cabo Verde* reconhecia-se: “Implantada a República, em 1910, a instrução continuou, nesta província, no mesmo pé em que a deixou o *ancien regime*, isto é, não sofreu até hoje a mais pequena remodelação no sentido de a facilitar e desenvolver entre nós e melhorar a triste situação em que se encontra a classe do professorado” (N.º 257, 21 de Agosto de 1918, p. 2).

O humanismo republicano compactuou com a conceção estereotipada do aluno nos sistemas escolares dos povos colonizados. Nas colónias, “o aluno indígena é apresentado como um ser à parte, sofrendo de diferentes limitações intelectuais ou culturais, mas desfrutando, ao mesmo tempo, de algumas disposições auspiciosas” (Léon, 1991, p. 37).

As representações do sujeito colonizado e as fantasias do colonizador foram difundidas pela imprensa, em 1912, com destaque para a polémica entre dois cronistas nos jornais *O Progresso* e *A Voz de Cabo Verde*.

Quadro 1. Discurso anti-nativista (O Progresso) e Discurso nativista (A Voz de Cabo Verde)

| Discurso anti-nativista (<i>O Progresso</i>) | Discurso nativista (<i>A Voz de Cabo Verde</i>) |
|---|---|
| “O preto nem possui originalidade, nem espontaneidade, nem inteligência, nem cultura suficientes para sair, sozinho, do labirinto em que a nossa civilização o lançou” (T’Chaka, 20 Agosto 1912) | “Os indígenas são desleixados, indolentes e bebados? – Se assim fosse, a culpa seria dos desleixados e indolentes que os têm governado” (Cardoso, 26 Abril 1912). |
| “A criança preta é viva, esperta, engraçada, aprendendo fácil e rapidamente. O preto pequeno tem memória de sobra, mas não tem a faculdade de compreender o que retém” (T’Chaka, 12 Setembro 1912). | “Acabem-se os abusos e criem-se escolas a valer e ver-se-á a África civilizada, em poucas dezenas de anos” (Cardoso, 23 Setembro 1912) |
| | “[Os pretos terão a sua civilização] quando tiverem a consciência do que valem. Por enquanto a sua civilização é a dos povos dominadores” (Cardoso, 30 Setembro 1912) |

No *Progresso*, um cidadão denominado T’Chaca, defendia que “O preto nem possui originalidade, nem espontaneidade, nem inteligência, nem cultura suficientes para sair, sozinho, do labirinto em que a nossa civilização o lançou” (20 Agosto 2012) e que “A criança preta é viva, esperta, engraçada, aprendendo fácil e rapidamente, e até mais rapidamente que a branca. Mas quando se espera vê o prodígio desabrochar, temos um desapontamento. Porquê? Porque a criança não é treinada em reflexões” (12 de Setembro de 1912).

Inquiria, na *Voz de Cabo Verde*, o nativista Pedro Cardoso: “Os indígenas são desleixados, indolentes e bebados?”, respondendo “– Se assim fosse, a culpa seria dos desleixados e indolentes que os têm governado.” (26 Abril 1912). No mesmo semanário instava: “Acabem-se os abusos e criem-se escolas a valer e ver-se-á a África civilizada, em poucas dezenas de anos.” (23 Setembro 1912), anunciando que “[Os pretos terão a sua civilização] quando tiverem a consciência do que valem. Por enquanto a sua civilização é a dos povos dominadores” (30 de Setembro 1912) (Ver Quadro 1).

A subjetividade da representação do sujeito colonial pelo *outro*,

traduzida na segregação, no confinamento escolar e no cerceamento da mobilidade social, é explicada por Edward Said como natural. O autor de *O Orientalismo* considera ser “perfeitamente natural que a mente humana resista ao assalto do estranho que não foi tratado; por isso as culturas sempre se sentiram inclinadas a impor transformações completas a outras culturas, recebendo-as não como elas são mas, para beneficiar o receptor, como deveriam ser” (2004 [1978], pp. 78/79).

Aparentemente, estou a desviar-me do tema que me foi proposto, mas é minha convicção que a exclusão e a segregação marcaram a construção híbrida da subcidadania cabo-verdiana, em contexto colonial, que Gabriel Fernandes caracteriza como “uma curiosa e perversa situação em que se diz aos cabo-verdianos que eles são portugueses e se lhes fazem sentir que são africanos” (2006, p. 128).

II - Segregação ou indiferença?

A educação colonial pautada pela trilogia “conhecer, adaptar e assimilar” (Gomes, 1996, p. 155) reproduzia, de forma acentuada, as assimetrias e desigualdades observadas nas escolas portuguesas. O sistema escolar, na época da administração colonial, foi forjado a partir da reinterpretação possível (e tardia) dos discursos educacionais produzidos na metrópole. Do centro para a periferia, do governo em Lisboa para a sede do governo colonial na cidade da Praia, capital da colónia, circulavam, com atrasos e omissões, modelos, normas, ofertas educativas limitadas e aprendizagens impostas.

O projeto republicano, que reorganizou os serviços de instrução primária (de 29 de Março de 1911), decretou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário elementar “para todas as crianças, de ambos os sexos, cuja idade esteja com idade compreendida entre os sete e os quatorze anos”, dispensando da frequência das escolas públicas “as crianças que recebam ensino particular ou domestico, e aquellas que residam a mais de 2 kilometros de distância de qualquer escola oficial ou particular gratuita” (art. 38º), bem como “as crianças que a inspecção reconheça impossibilitadas

por doença ou qualquer defeito orgânico e mental” (art. 39º). Preconizava, ainda, a lei que, “para o tratamento e educação das crianças cegas, surdas, mudas, atrasadas mentaes ou escolares (ARRIETÉES), serão criadas escolas especiais” (art. 46º).

A formação de professores seria feita nas escolas normais primárias (art. 106º), que contemplavam um curso geral comum aos dois sexos; um curso especial para cada sexo e um curso complementar, que integrava, entre outras matérias, “o curso colonial, destinado aos professores que vão exercer o magistério nas colónias; um curso destinado aos professores para as escolas de anormaes (*arriérés*, instáveis) e um curso destinados aos professores para as escolas de anormaes phisicos (cegos e surdos-mudos)” (art. 109º).

O princípio da obrigatoriedade do ensino, na colónia, não passou de “letra morta”. No ano 1914, o Eng. Armando Xavier da Fonseca, escrevia no semanário *O Futuro de Cabo Verde*: “deve tornar-se obrigatória a frequência de todas as crianças dos 5 aos 10 anos, sob pena de multa, em dinheiro ou trabalho, aplicado aos pais, tutores ou curadores que não mandam os filhos à escola” (9 de Julho, p. 2).

A reforma republicana do ensino não foi aplicada em Cabo Verde. O professor primário José Rodrigues de Carvalho, em carta ao Inspector Escolar afirmava, em 9 Julho de 1914, no jornal *O Futuro de Cabo Verde*, que a instrução pública cabo-verdiana ainda se orientava pelo Regulamento de 1875, que “não satisfaz às necessidades pedagógicas da actualidade, nem se coaduna com os modernos processos do ensino, que devem ser, essencialmente práticos, utilitários e intuitivos”.

As leis que regularam o sistema de ensino em Cabo Verde, na época da 1ª Republica, os Planos Orgânicos da Instrução Publica na Província de Cabo Verde, de 1917 e 1918, respetivamente o Decreto nº 3.485, de 8 Outubro 1917² e a Portaria nº 474, de 27 Dezembro 1918³, não contemplam

2. Supl. Nº 18 ao nº 43 do BO do Governo da Província de Cabo Verde, 30 Outubro 1917.

3. Supl. Nº 14 ao nº 52 do BO do Governo da Província de Cabo Verde, 31 Dezembro 1918.

qualquer disposição sobre o acesso e a frequência escolar de alunos portadores de deficiência.

A ausência (ou a raridade) de registos de crianças com “qualquer defeito orgânico e mental” indicia o isolamento familiar e social e a exclusão do sistema escolar.

Numa “Nota dos exames havidos na ilha Brava”, de 30 Agosto de 1912, entre os alunos do professor Heitor Firmino, foram examinados 33 alunos, tendo sido aprovados 32 e reprovado um aluno “gago, que não se entende a fala” (Fundo Arquivístico da SGG, cx. 664).

Nota dos exames havidos na ilha Brava
seus nomes, classificação e valores
dos exames de cada um.

| | |
|---|----|
| exame Heitor Firmino nos 2º e 3º graus | |
| em um a exame deste professor | 34 |
| total o numero de | 26 |
| examinados e classificados de 16 a 18 valores | 33 |
| de 10 a 14 de | |
| Reprovado, gago que não se entende a fala | |
| Professores de 1.º e 2.º graus Baptista, Regio | |
| em 4 não compareceu | 13 |
| o mesmo do 1.º e 2.º valores de 10 a 14 valores | |
| D. Heitor A. D. F. Firmino, professor em | |
| Regio Baptista, Regio | |
| apresentou a exame 14 habilitados | |
| N.º 6 não compareceu | 1 |
| a exame | 18 |
| resultou de 15 a 18 valores | 14 |
| 13 valores | 4 |

Figura 1. “Nota dos exames havidos na ilha Brava”, de 30 Agosto de 1912

Julgo que o documento fala por si.

Na metrópole, uma Proposta de Lei de 2 de Julho de 1923⁴, propôs

4. Diário do Governo, II série, nº 152, Lisboa, Imprensa Nacional.

a criação de Escolas para Anormais, justificando que “ em todos os países civilizados a educação dos anormais se efectua ou tende a efectuar-se em estabelecimentos especiais”, considerando que “a existência de anormais nas escolas comuns, como sucede entre nós, constitui um obstáculo ao progresso dos alunos sãos e um verdadeiro perigo moral para eles” (Mesquita, 2001, p. 30). Propunha-se dois tipos de escolas: internatos instalados no campo para anormais profundos (idiotas e imbecis) e escolas autónomas para atrasados mentais, com regime de semi-internato (Mesquita, 2001, p. 31).

A Constituição Portuguesa de 1933 aboliu o ensino gratuito, ficando a função educativa, também, a cargo da família e não só do Estado (Mineiro, 2007, p. 166). A educação, durante o Estado Novo foi marcada pela redução do tempo de escolaridade obrigatória e (Carvalho) pela “declaração expressa, e até aplaudida por intelectuais da época, de que a cultura suficiente a fornecer às crianças rurais era o saber ler, escrever e contar” (2001, pp. 736/37). Esta política de conformação social está contida na metáfora que ilustra a ideologia que procura colocar cada um no seu lugar: “o homem redondo no buraco redondo e o homem quadrado no buraco quadrado”⁵. Uma das medidas principais deste período foi a criação, em 1946, de *classes especiais de crianças anormais* junto das escolas primárias oficiais (Carvalho, 2001).

Não encontrei qualquer documento comprovativo da existência de classes especiais de crianças anormais em Cabo Verde. Presumo que o atendimento a crianças com deficiência dependia da iniciativa individual e caritativa, havendo casos de alunos com “incapacidades” mais leves inseridos no sistema regular.

Tal como se observa na Figura 2, no artigo “A propósito do ensino primário em Cabo Verde” (Cabo Verde Boletim de Propaganda e Informação, nº 88, 1 Janeiro 1957), aparece uma referência a turmas numerosas do ensino primário “em que predominam anormais, atrasados mentais ou outros sem as mínimas condições materiais necessárias a uma regular aprendizagem”

5. Mário de Castro, na Revista Portuguesa, 1942 (Nóvoa, 2005, p. 87).

(p. 37).

Efectivamente, um balanço aos resultados das actividades do professorado primário nesta província só nos pode conduzir a conclusões profundamente dolorosas e lastimáveis. É, sem dúvida, o espectro da percentagem exigida o causador deste enorme desaire. Começou por perseguir o professor, instalou-se definitivamente ao seu lado, sobretudo na sua sala de aula, e acabou por ser a sua única preocupação perante seus alunos.

Na verdade quer trabalhe com alunos sub-alimentados ou pouco assíduos às aulas por viverem em condições anormais, quer tenha a seu cargo turmas numerosas em que predominem anormais, atrasados mentais ou outros sem as mínimas condições materiais necessárias a uma regular aprendizagem, o professor sabe por experiência angustiosamente vivida durante muitos anos que o seu trabalho é unicamente classificado pelo número de alunos aprovados nos exames.

Figura 2. Artigo “A propósito do ensino primário em Cabo Verde” (Cabo Verde Boletim de Propaganda e Informação, nº 88, 1 Janeiro 1957)

III - Integração escolar ou negligência?

Mel Ainscow (1996), na Introdução do livro *Necessidades especiais em sala de aula*, afirma: “Muitas das actuais práticas de educação especial começaram a ser desenvolvidas no início dos anos sessenta. Desde então têm-se verificado alterações significativas nos pressupostos teóricos que referenciam esta área e, de facto, este processo de mudança ainda é visível em muitas partes do mundo”. Julgo, sem ter aprofundado esta análise, que em Cabo Verde

ainda, hoje, se vive este “processo de mudança”.

Nesta época, configura-se a “regulação transnacional” traduzida por um “conjunto de normas, discursos e instrumentos (...) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação” (Barroso, 2006, p. 44). O sistema educativo português (incluindo das colónias) passa a observar as orientações das organizações internacionais (Banco Mundial OCDE, UNESCO, etc), sobre a problemática das crianças em situação de deficiência, em defesa da sua integração no sistema regular de ensino.

Conforme indicadores de 1961⁶, o Estado português despendia com a educação “cerca de 4 dólares por habitante, valor mais baixo de toda a Europa, só comparável com os casos grego e espanhol”. Em 1958, a taxa de escolarização da população escolar, na metrópole, com idades entre os 5 e os 14 anos, era da ordem de 45%⁷. **Superar o atraso educacional** tornou-se um desígnio da política educativa portuguesa. Neste contexto, foram concebidos o Plano de Educação Popular⁸ e a Campanha de Educação de Adultos⁹.

A adoção destas recomendações teve impacto na (re)organização do ensino em Cabo Verde? A documentação consultada comprova tentativas de modernização no discurso educativo oficial e práticas descontínuas e truncadas de expansão do sistema escolar. O alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, “tidas em conta as exigências e anseios do mundo moderno” (Decreto-Lei 45.810, de 9/7/1964¹⁰), não passou do plano

6. Dados do *International Yearbook of Education*. Paris/Genève: UNESCO/BIE, vol. XXIII, 1961, pp. 498-500 (citado em Nóvoa, 1994, p. 226).

7. Dados do *World Survey of Education* – II. Primary Education. London: UNESCO & Evan Brothers, 1958, pp. 58-60 (citado em Nóvoa, 1994, p. 226).

8. Regulamentado pelos Decretos-Leis 38.968 e 38.969, de 27/10/1952. O principal objetivo do Plano, cuja execução se ficou devendo aos Subsecretários de Estado do Ministério da Educação Nacional, Veiga de Macedo e Rebelo de Sousa, foi de tornar “exequível o princípio da escolaridade obrigatória” (Carvalho, 2001 [1986], p. 785).

9. A Campanha Nacional de Educação de Adultos tinha por “finalidade essencial chamar a atenção da opinião pública para o problema do analfabetismo” (*idem*, p. 787).

10. Diário do Governo nº 160, de 9 Julho 1964.

discursivo, não obstante a expansão física (alargamento da rede escolar) e curricular (ciclo preparatório).

Em entrevista ao *Arquipélago*, o Governador da colónia¹¹ anunciava que se “caminha para a escolarização total, tendo no ano lectivo findo [referia-se a 1969] atingido o alto nível de 90% de crianças escolarizadas, das que estavam em idade escolar¹²”. No ano seguinte, o Chefe dos Serviços de Educação, António Castilho Borges, em entrevista à Emissora Nacional¹³, referia-se à “viragem decisiva” nos assuntos educacionais, com o início do funcionamento do ciclo preparatório¹⁴ e a intensificação “da escolarização, a nível do ensino primário, com saliência para a classe pré-primária”.

A meta da obrigatoriedade do ensino primário (elementar) passou a constar da legislação aplicável na colónia de Cabo Verde – os Regulamentos do Ensino Primário Elementar, de 19 Julho 1968¹⁵ e 23 Setembro 1970¹⁶ – ao preconizarem que “durante o ano lectivo é obrigatória a frequência em todos

11. António Adriano Faria Lopes dos Santos, Governador de Cabo Verde, entre os anos 1969 e 1974.

12. O governador ilustrou as afirmações prestadas ao *Arquipélago* com os seguintes números: “No ensino primário em 1967-68 havia 12.473 alunos, em 1968-69, 23.988, em 1969-70, 40.685, isto é em dois anos mais do triplo. Quanto a postos escolares, em 1967-68 havia 98, em 1968-69, 107 e em 1969-70, 248, isto é, no mesmo período, duas vezes e meia mais. O número de turmas sofreu um aumento ainda mais espectacular, pois passou de 124, em 1967-68, para 669 em 1969-70. Quanto a escolas primárias, a evolução de 1967-68 para 1969-70, foi apenas de 15 para 18 e no tocante a turmas de 86 para 158. Mas não há que estranhar, por este aumento estar dependente das disponibilidades financeiras para a admissão de professores primários diplomados, os quais também não têm aparecido em número elevado” (1970, Outubro 15).

13. Transcrita em *O Arquipélago*, 1971, Outubro 7.

14. Em 1968, foram criadas as Escolas Preparatórias da Praia e de Mindelo (Decreto 40.608, de 7/10/1968); em 1972, as Secções da Escola Preparatória da Praia (na vila de Assomada, ilha de Santiago e na cidade de S. Filipe, na ilha do Fogo) e da Escola Preparatória de Mindelo (vila da Ribeira Grande, ilha de Santo Antão) (Despacho de 21/3/1972). No mesmo ano, foi instituída mais uma secção da Escola Preparatória de Mindelo (na Escola Industrial e Comercial de Mindelo) (Comunicação, de 21/8/1972).

15. Diploma legislativo nº 1663, de 19 Julho 1968, Regulamento do Ensino Primário Elementar. Suplemento ao Boletim Oficial de Cabo Verde nº 28, de 19 Julho 1968, pp. 1-38.

16. Diploma legislativo nº 1724, de 23 Setembro 1970, Regulamento do Ensino Primário Elementar. Suplemento ao Boletim Oficial de Cabo Verde nº 38, de 23 Setembro 1970, pp. 1-38.

os dias úteis da semana” (art. 91º, Reg. 1968), sendo que “o regime normal de frequência é o da separação dos sexos (art. 92º, Reg. 1968). A negligência, indiferença e segregação das crianças deficientes eram facilitadas pela lei, que dispensava da obrigação de frequentar o ensino primário, as crianças incapazes por doença, defeito orgânico ou mental e as crianças que revelem deficiências que desaconselhem a frequência normal (art. 94º, Reg. 1968).

Por outro lado, os referidos Regulamentos do Ensino Primário (1968 e 1970)¹⁷, possibilitaram a “criação de escolas e classes especiais destinadas aos menores em idade escolar que revelem deficiências que desaconselhem a frequência normal” na, então denominada, Província de Cabo Verde. A integração de alunos com deficiência nas escolas ou classes especiais pressupunha a categorização prévia das “crianças assinaladas pelos respectivos professores como suspeitas de sofrerem atraso ou que tenham conduta anormal”. Nas escolas especiais deveria ser “ministrado o ensino da classe pré-primária e da 1ª, 2ª e 3ª classes do ensino primário elementar”, “regido por professores do ensino primário oficial especializados”.

Não encontrei testemunhos da existência, na colónia, de classes especiais com crianças com desvios aos padrões sociais, tidos como normais e regulares, nos quatro anos que antecederam o fim da submissão colonial (1974-1970).

IV - Da integração escolar à educação inclusiva

Na sequência da luta de libertação do império português e da revolução em Portugal em 25 de Abril de 1974, Cabo Verde tornou-se, no dia 5 de Julho de 1975, um país independente e soberano. Foi o nascimento de um mundo de novas esperanças.

Ainda, durante o Governo de Transição do Estado de Cabo Verde para a Independência, a alfabetização foi considerada a prioridade nacional, atendendo a “que no nosso Estado existem muitos milhares de adolescentes

17. A criação de escolas e classes especiais enquadrava-se no Regulamento do Serviço de Saúde Escola do Ultramar, aprovado pelo Decreto nº 46.504, de 27 de Agosto de 1965.

e adultos analfabetos” (Decreto nº 33, de 3 Maio 1975¹⁸).

A educação foi percecionada como “um instrumento de transformação das estruturas e mentalidades, numa perspectiva de integração no progresso de desenvolvimento geral e harmónico do país”. Foram anunciadas as bases da reforma do ensino, ancorada, entre outros princípios, no “direito do homem à educação e cultura” e na “educação permanente como condição necessária ao pleno desenvolvimento do indivíduo” (1º Plano Nacional de Desenvolvimento, 1982-85).

No plano internacional, como refere Barroso (2006), assiste-se a “uma espécie de «contaminação» de conceitos, políticas postas em prática em diferentes países, à escola mundial”. Um dos conceitos que será consagrado é o de Necessidades Educativas Especiais – NEE, que substituiu a categorização das crianças e jovens em situação de deficiência.

O ano de 1990 foi um marco na modernização do sistema educativo.

Internacionalmente, pela importância da Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), adotada na Conferência em Jomtien, na Tailândia, que envolveu os países em desenvolvimento, incluindo Cabo Verde. Neste fórum foi reconhecido que “as necessidades de aprendizagem dos deficientes requerem atenção especial” e que “têm de ser dados passos no sentido de assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas deficientes como parte integrante do sistema educativo”.

A nível nacional, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990¹⁹, que reafirma o princípio que “todo o cidadão tem o direito e o dever da educação” e proclama que “o Estado promoverá progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar” (art. 4º, 1 e 4). A Lei de Bases instituiu, de entre as modalidades especiais de ensino, a Educação Especial (art. 44º), a Educação para Crianças Deficientes

18. Boletim Oficial nº 19, de 10 Maio de 1975, p. 279.

19. Suplemento ao Boletim Oficial nº 52, de 29 Dezembro 1990.

(art. 45º) e a Educação para Crianças Superdotadas (art. 46º).

Cabe à Educação Especial:

- a) Proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens deficientes com dificuldades de enquadramento social;
- b) Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos deficientes;
- c) Apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos deficientes, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sócio – familiar;
- d) Apoiar o deficiente com a vista à salvaguarda do equilíbrio emocional;
- e) Reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência;
- f) Preparar o deficiente para a sua integração na vida activa.

A avaliação internacional das práticas da educação de crianças e jovens com necessidades especiais revelou situações críticas. Segundo Hegarty (1990) “os que têm deficiência e que, ironicamente, são os que têm mais necessidade de educação, são os que têm menos hipóteses de a receber”, acrescentando “isto aplica-se tanto no que diz respeito aos países desenvolvidos, como aos países em vias de desenvolvimento” (apud Ainscow, 1996, p. 20).

Os problemas detetados conduziram à reconceptualização do enquadramento educativo das necessidades especiais e a uma viragem assente na escolaridade obrigatória para todas as crianças da população e na integração das crianças com deficiências em escolas regulares (Ainscow, 1996, p. 22).

A fim de se promover o objetivo da Educação para Todos, a UNESCO organizou em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, um encontro com mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais. Eis as conclusões:

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, (...), reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

(...)

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:

- Conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais;

- Adoptar como matéria de lei ou como política o **princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares**, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo;

- Desenvolver projectos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas;

- Estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo;

- Encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais;

- Investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;

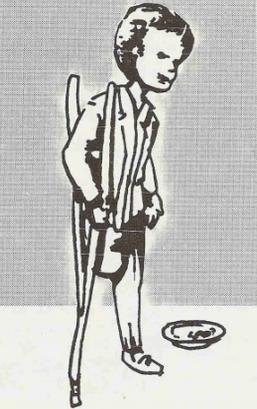
- Garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

[Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, neste dia, 10 de Junho de 1994].

Cabo Verde adotou este quadro de ação.

Em Novembro de 1994, o Boletim Informativo “Educação”, nº 16, apresenta o Projeto de “Implementação da Educação Especial Integrada”, elencando um conjunto de condições essenciais a serem cumpridas para o seu desenvolvimento bem-sucedido (Ver Figura 3).

Educação Especial Integrada em Cabo Verde



— O Projecto de "Implementação da Educação Especial Integrada" apresentado pelo MED, foi aprovado pelos participantes e enriquecido com várias sugestões;

— Um dos grupos de trabalho fez a caracterização da situação actual, no que respeita à atenção ao deficiente tanto dentro como fora do sistema escolar;

— Elaborou-se um quadro referencial sobre a metodologia de trabalho a ser seguida para o tratamento das questões do deficiente;

— Definiram-se os papéis que cada sector governamental ou não governamental, deve desenvolver face à problemática do deficiente;

— Foi apresentado um modelo da estrutura orgânica para o estabelecimento de mecanismos de atenção aos deficientes e um roteiro do provável percurso de atendimento da criança desde o momento do nascimento até à entrada para a escola. Incluindo os circuitos de detecção de deficiência e o seu encaminhamento;

Como condições essenciais, estabeleceu-se:

a) Necessidade de sensibilização da sociedade em geral para a problemática do deficiente;

b) Necessidade de estabelecimento de mecanismos de coordenação e articulação formais e não formais, destacando-se neste ponto a necessidade de que o grupo que esteve reunido seja oficializado, para que se prossigam os trabalhos, cabendo ao MED, a coordenação do mesmo;

c) A equipa do MED, apresentará ao Governo através do Ministério da Educação e do Desporto uma proposta concreta a respeito da estrutura que deverá ter o grupo de trabalho sobre a problemática do deficiente;

— O balanço dos trabalhos desenvolvidos foi positivo, mas todos foram unânimes em que, o tempo foi insuficiente, e que se deverá proceder à realização doutro encontro que permita dar continuidade a discussão ora iniciada.

Os resultados dos trabalhos de grupo assim como as conclusões deverão ser divulgadas através dos órgãos de comunicação.

Figura 3. Boletim Informativo “Educação”, nº 16, 1994, Projeto de “Implementação da Educação Especial Integrada”

A Lei Orgânica do Ministério da Educação, Ciência e Cultura, em 1997²⁰, estabelece, como objetivos do setor, entre outros: a) criar condições para a integração progressiva das crianças e adolescentes portadores de deficiência no sistema de ensino e b) criar condições para um ensino adequado às necessidades de deficiência no sistema de ensino (art. 1º, 2, j), k).

No dealbar do século XXI, assiste-se a um incremento da regulação institucional, normativa e de controlo, conducente a uma ordem política **local** em matéria de educação inclusiva. De entre as leis e planos, destacam-se²¹:

2000 – A Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência, que assegura a igualdade de direitos e oportunidades e de participação plena na vida activa às pessoas portadoras de deficiência e prevê a integração das pessoas com deficiência no ensino e formação profissional;

2001 – A Lei Orgânica do Ministério da Educação, que atribui responsabilidades às Direcções de Ensino Pré-escolar, Básico e Secundário quanto à integração da criança com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular;

2004 – O Plano Nacional de Acção para os Direitos Humanos e a Cidadania, que prevê os direitos e a eliminação de todas as formas de discriminação das pessoas portadoras de deficiência;

2006 – O Programa do Governo para a legislatura compreendida entre 2006 e 2011, que, no capítulo “Educação para o desenvolvimento: um desígnio nacional” absorveu o ideário da “escola inclusiva” ao inserir o objetivo de “fortalecer a educação especial com ênfase na integração escolar das crianças com NEE” (2.2.4, vi).

2006 – O Plano Nacional de Acção para a Década Africana das Pessoas Portadoras de Deficiência (2006-2009), enquadrado no Plano de Acção

20. Publicada no Boletim Oficial da República de Cabo Verde, nº 11, de 24 Março 1997.

21. As leis referidas foram extraídas do Plano Nacional de Acção para a Década Africana das Pessoas Portadoras de Deficiência, 2006

Continental para a Década das Pessoas Portadoras de Deficiência, (1999-2009). No domínio do setor educativo foi consagrado o conceito de “inclusão social” e “educação inclusiva”, no quadro da estratégia de Educação para Todos.

Resultados previstos:

- Quadro normativo da criação do Programa de Necessidades Educativas Especiais aprovado;
- Plano Nacional de Educação Inclusiva implementado;
- Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação reforçado com recursos humanos, técnicos e financeiros adequados;
- Currícula escolares e sistemas de avaliação adaptados às necessidades das crianças, jovens e adultos portadores de deficiência;
- Professores capacitados no domínio das Necessidades Educativas Especiais;
- Pelo menos 3 técnicos do Ministério da Educação especializados para apoio às crianças portadoras de deficiência nas áreas de terapia de fala e linguagem gestual e técnicas de Braille;
- Taxa global de escolarização das crianças portadoras de deficiência até 15 anos aumentada de 50%;
- Mecanismos que facilitem o acesso dos jovens e adultos portadores de deficiência aos diferentes níveis de formação desenvolvidos;
- Parcerias estratégicas com as associações de portadores de deficientes e com a família, pais e encarregados de educação para a implementação da política de educação inclusiva desenvolvidas.
-

Como o Plano Nacional reconhece (passo a citar), “não obstante a legislação cabo-verdiana em matéria de protecção dos direitos sociais ser bastante avançada, não existem mecanismos que garantam, na prática, a sua

concretização, particularmente no que concerne aos direitos dos portadores de deficiência, cuja legislação carece ainda de regulamentação”.

No ano 2010, o Governo de Cabo Verde aprovou um novo quadro de reforma do ensino com a redefinição das Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio²²). No preâmbulo da lei, justifica-se a mudança, entre outras razões, pela necessidade de se assumir a “integração escolar efectiva das crianças e jovens com necessidades educativas especiais – NEE”.

Neste sentido, após o enunciado cauteloso de que “o Estado promove progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar” (art. 45º), foram estabelecidas como modalidades especiais de ensino:

- Educação especial – a modalidade de educação escolar ministrada preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino a favor de alunos portadores de necessidades educativas especiais (art. 48º);
- Educação para crianças sobredotadas – mediante a criação de condições especializadas de acolhimento de crianças com superior ritmo de aprendizagem, com o objectivo de permitir o natural desenvolvimento das suas capacidades mentais (art. 49º);
- Educação para crianças e jovens com necessidades educativas especiais – incluindo as derivadas de deficiências, que se organiza segundo métodos específicos de atendimento adaptados às suas características.

Ao concluir este trabalho, dei-me conta que percorri um arco temporal de 100 anos – 1910 a 2010. Esta amplitude, num tempo longo, só se justifica pela superficialidade da análise e pelo silêncio instaurado historicamente sobre a problemática da educação de “alunos com deficiência”. Percorri marcos temporais da emergência de paradigmas e práticas de segregação e produção de desigualdades, de modelos de eficiência e projetos de justiça social, numa sequência de conceitos (sempre) definitivos: integração, educação especial, necessidades educativas especiais, educação inclusiva...

22. Suplemento ao Boletim Oficial nº 17, de 7 Maio 2010.

Se por um lado, a grande produção epistemológica, realizada individualmente ou por organizações mundiais, é de uma importância crucial na luta quotidiana contra a exclusão social e escolar, por outro lado, o excesso de regulação transnacional e o *deficit* de estratégias (re) pensadas e (re) ajustadas localmente, pode redundar num cúmulo estéril de “programas, diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de «pronto-vestir» (Ainscow, 1996, p. 45).

Não queria terminar com um tom cómodo e ligeiro de pessimismo. Estou certa (evitei ao longo deste texto tomar posições pessoais), que eventos como este, onde se reflexionam e confrontam conceitos, diagnósticos e inovações, podem contribuir para ajustar e aferir o necessário diálogo entre os quadros de ação, sob a égide da cooperação internacional e as boas práticas em curso neste domínio, em Cabo Verde, no quadro de uma Educação de Todos e para Todos.

Referências bibliográficas

A Voz de Cabo Verde, nº 257, 21 de Agosto de 1918, p. 2

Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Edições UNESCO.

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Boletim Informativo Educação (1994,16, Nov. /Dez, Ano III). *Projeto de “Implementação da Educação Especial Integrada*. Praia: Ministério da Educação e do Desporto.

Borges, A. C. (1970, Outubro, 7). A escolarização integral. *O Arquipélago*, 478, 1-7.

Cardoso, P. (1912, Abril, 26). Os indígenas de Cabo Verde são desleixados, indolentes e bêbados? *A Voz de Cabo Verde*, 36, p. 2.

Cardoso, P. (1912, Setembro, 23). Nativismo. *A Voz de Cabo Verde*, 58, p. 3.

Cardoso, P. (1912, Setembro, 30). Questões indígenas. *A Voz de Cabo Verde*, 59, p. 2.

Carvalho, J. R. (1914, 9 Julho). Regulamento escolar. A falta de programas nos exames finais. *O Futuro de Cabo Verde*, 63, p. 2.

Carvalho, R. (2001) (1986). *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chantre, G. (1957, 1 Janeiro). A propósito do ensino primário em Cabo Verde. *Cabo Verde Boletim de Propaganda e Informação*, 88, p. 37.

Fernandes, R. (1993). História das instituições educativas. In A. Nóvoa & B. J. Ruiz (Eds.), *A história da educação em Espanha e Portugal: Investigações e atitudes* (pp. 157-170). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / Sociedad Española de Historia de la Educación.

Fonseca, A.X. (1914, 9 Julho). Instrução pública em Cabo Verde. *O Futuro de Cabo Verde*, 63, p. 2.

Gomes, R. (1996). Percursos da educação colonial no Estado Novo (1950-1964). In A. Nóvoa, M. Depaepe, E.V. Johanningmeir, & D. S. Arango (Eds). *Para uma história colonial* (pp. 153-163). Lisboa: Educa e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Léon, A. (1991). *Colonisation, enseignement et education*. Paris: L' Harmattan.

Mesquita, M.H.F.P. (2001). *Educação especial em Portugal no ultimo quartel do século XX*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Salamanca, Salamanca.

Fundo Arquivístico da SGG, cx. 664 (1912). *Nota dos exames havidos nesta ilha, seus nomes, classificações e valores*.

Nóvoa, A. (1994). *História da educação*. Lisboa: Universidade de

Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.

Plano Nacional de Desenvolvimento (1982-85). Praia: Governo de Cabo Verde.

Said, E.W. (2004) [1978]. *Orientalismo. Representações ocidentais do oriente*. Lisboa: Edições Cotovia.

Santos, A.A.F. (1970, Outubro 1915). *Entrevistado o governador de Cabo Verde*. O Arquipelago, 427, pp. 4/6.

T'Chaka (1912, Agosto 20). Questões indígenas. O Progresso, 9, p. 2.

T'Chaka (1912, Setembro 12). Questões Indígenas. O Progresso, 11, p. 2.

T'Chaka (1912, Setembro 5). Questões indígenas. O Progresso, 10, p. 1.

Tavares, E. (1910). *Ao povo caboverdeano*. Lisboa: Typographia E. da Cunha e Sá.

UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour repondre aux besoins educatif*. Nova Iorque: WCEFA.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.

Legislação consultada

Decreto de 29 de Março: Reforma do ensino infantil, primário e normal. Diário do Governo nº 73, de 30 Março 1911.

Decreto 3.435, de 8/10: Plano Orgânico da Instrução Pública da Província de Cabo Verde (Supl. 18 ao Boletim Oficial 43, de 30/10).

Decreto legislativo nº 2/2010: Define as bases do sistema educativo.

Suplemento ao Boletim Oficial nº 17, de 7 Maio 2010.

Decreto-lei 45.810: Ampliação do ensino primário que passou a compreender dois ciclos. Diário do Governo nº 160, de 9 Julho 1964.

Decreto-lei 33: Interrompe o ensino infantil pré-primário. Boletim Oficial nº 19, de 10 Maio 1975.

Diploma legislativo nº 1663, de 19 Julho 1968, Regulamento do Ensino Primário Elementar. Suplemento ao Boletim Oficial de Cabo Verde nº 28, de 19 Julho 1968, pp. 1-38.

Diploma legislativo nº 1724, de 23 Setembro 1970, Regulamento do Ensino Primário Elementar. Suplemento ao Boletim Oficial de Cabo Verde nº 38, de 23 Setembro 1970, pp. 1-38.

Lei nº 103/III/90: Lei de bases do sistema educativo. Suplemento ao Boletim Oficial nº 52, de 29 Dezembro 1990.

Lei Orgânica do Ministério da Educação, Ciência e Cultura. Boletim Oficial nº 11, de 24 Março 1997.

Portaria 474, de 27/12: *Plano Orgânico da Instrução Pública da província de Cabo Verde* (Supl. 14 ao Boletim Oficial 52, de 31/12).

COMUNICAÇÕES ORAIS

PAINEL I - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

POLÍTICAS SOCIAIS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS ATUALMENTE EM CABO VERDE, PARA O ATENDIMENTO AOS GRUPOS MAIS VULNERÁVEIS, DO REGIME NÃO CONTRIBUTIVO

Lamine António Marizús dos Santos Tavares

Lamine.Tavares@mjedrh.gov.cv

Direcção Geral de Solidariedade Social, Cabo Verde

Resumo: A evolução dos fenómenos sociais aliados ao desenvolvimento social exige um processo de respostas mais ativa, eficiente e eficaz. Por outro lado, a natureza de certos problemas e ou situações sociais não se conciliam com insuficiências e ou demoras de respostas adequadas. Para as instituições públicas cabo-verdianas, os desafios são ainda bem maiores, dado às limitações financeiras do país, confrontado no entanto, com cada vez maior exigência por parte de quem merece e/ ou pede os cuidados dessas instituições. Dada a necessidade de cumprir com as expectativas, motivações, necessidades e níveis de satisfação dos indivíduos, a DGSS atua no atendimento e apoio às famílias carenciadas, às pessoas com necessidades especiais e a promoção de iniciativas locais de desenvolvimento comunitário, visando responder às exigências sociais, bem como atenuar e prevenir eventuais situações de risco social, que afetam particularmente os grupos mais vulneráveis.

Palavras-chave: Atendimento, grupos mais vulneráveis, risco social.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UM OLHAR SOBRE MOÇAMBIQUE

Luís Alfredo Chambal

luachambal@yahoo.com.br

Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Brasil

Resumo: Esta comunicação resulta de um lado da dissertação de mestrado (2007), que teve o objetivo de analisar os processos de escolarização dos alunos com deficiência, em Moçambique, desde 1999, quando se implantou as Escolas Inclusivas. Apoiou-se nas contribuições de Gómez (2001) e Sacristán (1998, 1999 e 2000). Os resultados revelam a ampliação do acesso à escolarização obrigatória e a inexistência de serviços especializados no fluxo de escolarização de alunos com deficiência. Por outro lado, da tese do doutorado (2012), que teve o objetivo de analisar como as políticas de formação docente estão sendo incorporadas pelas instituições formadoras para o atendimento aos alunos com deficiência em Moçambique. Contou com as contribuições de Bernstein (1988) no que se refere à recontextualização introduzida nas instituições formadoras de professores. Os resultados demonstram a redução de uma proposta inovadora, para um conteúdo pouco trabalhado, o que redundava em formação precária dos professores.

Palavras-Chave: Escolarização, deficiência, políticas de inclusão escolar, formação docente.

Introdução

As políticas de inclusão escolar têm se voltado para uma enorme diversidade de sujeitos, de diferentes origens étnicas e culturais, de estratos pauperizados da população, de populações situadas em regiões distantes e sem infraestrutura adequada, bem como de crianças e jovens com deficiências. Isto é, as políticas de inclusão escolar, dada à magnitude dos problemas de acesso ou de permanência qualificada, mesmo nos níveis de ensino considerados como obrigatórios, são, de certa forma, a constatação de que o ideal democrático de educação para todos ainda está muito longe de ser alcançado.

Desta forma, o cenário educacional que antecedeu a implantação das políticas de inclusão escolar em Moçambique era de um lado, considerando os dados referentes à eficácia das Escolas regulares, caracterizado por evidência de práticas altamente seletivas de alunos no sistema educacional regular em Moçambique: a percentagem de aprovações do EP1 (1ª a 5ª Classe) no país era de 58,5%, das reprovações, de 33,2% e das desistências, de 8,3% (MINED, 1996); por outro lado, era bastante desolador, ilustrado pela taxa de admissão bruta no Ensino Básico de EP1 (1ª a 5ª Classe) que, em 1997, era de 67% (MINED, 1997).

Destacando o estipulado pela Declaração mundial sobre a educação para todos (UNESCO, 1990, p. 19) o êxito das atividades de educação para todos dependerá fundamentalmente da capacidade de cada país conceber e executar programas que reflitam as condições nacionais; para isso, será indispensável uma sólida base de conhecimentos, alimentada pelos resultados da pesquisa, lições aprendidas com experiências e inovações, tanto quanto pela disponibilidade de competentes planejadores educacionais.

Este cenário educacional moçambicano deu origem a diferentes iniciativas públicas e privadas de reforma da escola e do sistema educativo, culminando com a proposta de *Escolas Inclusivas*, introduzida na rede educacional a partir de 1998, sendo que a 1ª fase envolveu 11 Escolas, tendo como fundamento que “todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças

que apresentam”, dadas após a promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 21).

Assim, em Moçambique o estabelecimento do Projeto “Escolas Inclusivas”, tinha como objetivo o desenvolvimento escolar mediante a formação de professores para responder às necessidades especiais na sala de aula do sistema regular de ensino.

Para responder este desafio, o Ministério da Educação (2006) definiu como perspectiva, a transformação das escolas especiais existentes em centros de recurso e de apoio ao ensino básico na área das necessidades especiais na sala de aula, com a criação de três Centros de Recursos nas Zonas Norte, Centro e Sul de Moçambique, que serão destinados à educação/ensino, formação, orientação pré-vocacional, vocacional, profissional e reabilitação de pessoas com deficiências e como recursos às institucionais de formação de professores.

Aqui, importa destacar Sacristán (2000, p. 9), quando refere que falar da qualidade da educação e do ensino tem a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado por meio das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos. Para ele, não tem sentido renovação de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura.

Segundo Sacristán (2000, p. 10), não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudarem os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos e pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo.

Para a compreensão da complexidade da natureza interna do dispositivo pedagógico nos apoiamos em Bernstein (1988, p. 101), ao destacar que, consta de três conjuntos de regras, a saber: distributivas, de recontextualização e de avaliação, sendo que entre ambas, existe uma relação de hierárquica, e

constitui a lógica interna de qualquer pedagógico, formal o informal.

Neste sentido, de acordo com Bernstein (1988), citado por Domingos (1985, p. 288), o discurso pedagógico, através das regras de recontextualização, cria seletivamente os sujeitos pedagógicos, por um processo de deslocação e de recolocação. Os sujeitos pedagógicos são assim sujeitos recontextualizados, segundo a ordenação intrínseca do discurso pedagógico, que é, antes, um princípio de apropriação de outros discursos, colocando-os numa relação especial uns com os outros, de modo a serem seletivamente transmitidos e adquiridos. O discurso pedagógico é então um princípio que remove um discurso, isto é, desloca-o da sua prática e contexto reais e recoloca-o de acordo de acordo com o princípio de reordenação e de focagem seletivas do próprio discurso pedagógico.

Bernstein (1988) ao ser citado por Domingos (1985, p. 300), destaca que o discurso educacional que é reproduzido no campo de reprodução discursiva é o resultado de um processo que ocorre no contexto de recontextualização e que consiste na transformação dos textos produzidos no contexto primário de produção discursiva. O contexto de recontextualização estrutura o campo de recontextualização, isto é, os campos e sub-campos cujas agências, discursos e práticas estão interessados na passagem de textos e de práticas do contexto primário ou de produção discursiva para o contexto de reprodução discursiva.

Metodologia

Levando em consideração a situação prevalecente na educação em Moçambique, na dissertação de mestrado delimito dois problemas centrais que nortearam a investigação: Quais princípios básicos, diretrizes e ações desenvolvidas pelo governo moçambicano para escolarização de alunos com deficiência, bem como os resultados alcançados com a implantação das políticas educacionais inclusivas, considerando o período entre 1999 e 2006? Que práticas organizacionais e de ensino foram efetivadas por diferentes escolas regulares, no sentido da incorporação com qualidade, de

alunos com deficiência?

E, foram definidos dois objetivos gerais: analisar as políticas de educação inclusiva implantadas em Moçambique, bem como alguns dos resultados alcançados; e, analisar como essas políticas foram sendo incorporadas por diferentes unidades escolares da rede de ensino.

Na pesquisa foi privilegiada a análise documental, mapeando os dispositivos legais sobre as políticas educacionais que normalizam o atendimento sobre a educação inclusiva; o levantamento estatístico mediante a sistematização de dados quantitativos das Escolas inclusivas e do Ministério de Educação, para subsidiar a avaliação da política de inclusão escolar, considerando o período entre 1999 e 2006; por outro lado, foram entrevistados os gestores do sistema educacional envolvidos na implantação das políticas educacionais em diferentes níveis.

Portanto, a pesquisa centrou-se três fontes básicas: dispositivos legais sobre as políticas educacionais que normalizam o atendimento sobre a educação inclusiva; estatísticas das Escolas e do Ministério de Educação, sobre a inclusão escolar; e, entrevistas aos gestores educacionais; e sua análise foi baseada nas contribuições de Sacristán (1998; 1999) e Gómez (2001), no que se refere ao currículo e disciplina escolar.

Em relação ao estudo (Chambal, 2007) que deu origem à tese do doutorado (Chambal, 2012) foi delimitada dois problemas básicos: 1. As proposições políticas governamentais sobre formação docente na perspectiva de inclusão escolar de Moçambique, tem resultado em implementações específicas pelas instituições formadoras? 2. Existem distinções entre as propostas de formação docente nas diferentes instituições formadoras de professores: Institutos de Formação de Professores e as Universidades Públicas e Privadas? Essas distinções expressam diferentes perspectivas em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?

Esta pesquisa teve como objetivo geral o de analisar como as políticas de formação docente estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente tendo em vista o atendimento aos alunos com deficiências

no sistema educacional moçambicano.

E definiram-se como objetivos específicos os de analisar a organização curricular dos cursos ministrados nas diferentes instituições, públicas e privadas, de formação docente em Moçambique; avaliar o espaço, função e importância reservada para as disciplinas específicas ministradas nos cursos educacionais, em relação ao currículo de formação docente como um todo, tendo em vista o atendimento aos alunos com deficiência; e, analisar as disciplinas específicas nos cursos de formação docente, para capacitar e habilitar os formandos em matéria de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

A coleta de dados sobre a formação docente nas diferentes instituições (Institutos de Formação de Professores e as Universidades Públicas e Privadas) foi realizada em duas etapas:

1ª Etapa – Análise Documental:

1º Momento: Análise dos documentos referentes à organização académica e curricular dos diferentes cursos ministrados nas seis instituições de diferentes níveis de formação docente: Institutos de Formação de Professores e as Universidades Públicas e Privadas.

2º Momento: Nestas instituições de formação docente, foram coletados e analisados os planos e programas curriculares das diferentes disciplinas que se relacionam com a escolarização de alunos com deficiência/necessidades educativas especiais.

2ª Etapa – Foram aplicadas entrevistas aos coordenadores dos cursos de formação de professores para complementar informação sobre as estratégias criadas para capacitar os formandos sobre os conteúdos de inclusão escolar tendo em vista o atendimento aos alunos com deficiência/necessidades educativas especiais.

A análise dos dados centrou-se em três fontes básicas: documentos das instituições formadoras de professores, documentos das disciplinas curriculares como os planos e programas de disciplinas dos cursos de formação

de professores e os depoimentos dos coordenadores dos cursos educacionais, com base nas contribuições de Bernstein (1988) e Gimeno Sacristán (2000) no que se refere à recontextualização das políticas educacionais e currículos implementados nas instituições formadoras de professores em Moçambique.

Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados do mestrado permitem afirmar que a evolução das políticas de inclusão escolar ainda é bastante incipientes, tal como pode se verificar pelos dados da Tabela 1, referentes aos Anos de 1999 e 2006.

Tabela 1 - Evolução de efetivos no âmbito das políticas de inclusão escolar em Moçambique

| ANO | ESCOLAS | | | PROFESSORES | | | ALUNOS | | |
|------------------|---------|------------|---------|-------------|-----------|---------|------------|--------------|---------|
| | Total | Abrangidas | | Total | Treinados | | Total | Beneficiados | |
| | | Especial | Regular | | Especial | Regular | | Especial | Regular |
| 1999 | 7.711 | 4 | 7 | 43.661 | 43 | 302 | 2.481.334 | 246 | 12.342 |
| 2006 | 10.782 | 4 | 94 | 68.731 | 53 | 3.993 | 4.436.828 | 843 | 34.000 |
| Diferença | +3.071 | - | + 87 | + 25.070 | +10 | + 3.691 | +1.955.494 | +597 | +21.658 |

Fonte: MEC/DEE – 2000

Estes dados permitem constatar que existem marcadas evidências em relação à massificação no ensino caracterizado pelo aumento no acesso, a destacar o crescimento, no período, do número de escolas e matrículas de alunos na Rede Pública Escolar em Moçambique: em um período de nove anos foram criadas 3.071 novas escolas na rede pública, cujo total passou de 7.711 em 1999, para 10.782 escolas em 2006, assim como um crescimento enorme do alunado: quase dois milhões de alunos, ou seja, 78,8% em relação a 1999.

Por outro lado, os dados disponíveis mostram que, de pouco mais de 12 mil alunos em 1999, esse número se elevou para 34.000 em 2006, cifras essas referentes à população total de alunos nas 11 escolas regulares envolvidas no Programa em 1999 e as 94 escolas regulares de 2006, mas que se referem ao total de alunos matriculados nessas escolas, não havendo qualquer levantamento sobre o número e o tipo de necessidade educacional.

Estas cifras mostram que as políticas de massificação do ensino não são acompanhadas por ações e estratégias de capacitação dos professores da rede regular de ensino para garantir o atendimento à diversidade do alunado, mas sim, está centrada no acesso, demonstrado pelo aumento de número de escolas e matrículas de alunos em geral, sem acompanhamento sistemático das implementações realizadas.

Sobre a pesquisa do doutorado, os resultados permitem afirmar que a formação inicial de professores, da 1ª a 7ª Classe (A estruturação da educação básica moçambicana é a seguinte: EP1 (1ª a 5ª Classe) e EP2 (6ª a 7ª Classe), é proporcionada pelos Institutos de Formação de Professores, por meio de propostas curriculares centralizadas do Ministério de Educação, qual se pretende conferir ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica.

O achado mais importante refere-se à constatação de que a centralidade da proposta elaborada pelo MEC não garantiu nem a homogeneidade e muito menos a incorporação integral dos princípios da educação para todos na perspectiva da educação inclusiva.

Se, no âmbito das proposições mais globais das políticas educacionais, estava prevista a introdução da Disciplina de Educação Especial, nos currículos de formação inicial em todos os Institutos de Formação de Professores, o que ocorreu foi apenas a introdução da disciplina *Psicopedagogia*, em que o conteúdo da disciplina acima se transformou em um pequeno subtópico da última unidade do curso; portanto, ocorreu um processo de redução, que transformou um dos princípios básicos da política educacional moçambicana, a educação inclusiva, em aspeto secundário e

periférico de uma única disciplina.

E, a formação universitária de professores, diferentemente do cenário prevalecente nos Institutos de Formação de Professores, a formação nas instituições de ensino superior apresenta uma diversificação dos cursos oferecidos em razão da diversidade na organização estrutural entre Universidades, que oferecem cursos e planos curriculares muito distintos.

A primeira constatação referiu-se à inexistência de cursos específicos de formação do professor especializado, o que parece revelar que a responsabilidade pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência é do professor regente de classe.

Por outro lado, cursos com denominações muito próximas apresentam propostas curriculares bastante diferenciadas, no que se refere à educação de alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência.

O segundo nível de análise centrou-se nas disciplinas que envolvem temas e conteúdos voltados à inclusão da problemática da escolarização de alunos com deficiência nos cursos de formação docente, quando se pôde constatar que nenhuma das disciplinas gerais oferecidas nos cursos inclui em seu conteúdo temas relacionados à educação de crianças com deficiência ou da educação inclusiva.

Isto é, apesar do discurso oficial da inclusão educacional, o tema da deficiência é tratado somente pelas disciplinas específicas, ou seja, continua sendo apresentado como um problema do especialista, visto que todas as demais disciplinas (teóricas e práticas) não se ocupam, minimamente, de temas a ela relacionados.

Por outro lado, a análise das disciplinas específicas oferecidas pelas diferentes universidades permitiu constatar que, com exceção da Universidade Pedagógica de Maputo, todas as demais não oferecem disciplinas específicas nos cursos de formação de professores.

Essa ausência de disciplinas específicas nas suas propostas curriculares incide em diferentes cursos, conforme a universidade: em uma delas é o

curso de gestores que não inclui disciplina; em outra, o curso de formação de psicólogos para o trabalho, paradoxalmente, é o único (entre quatro cursos oferecidos) que inclui uma disciplina específica.

Além disso, a diversidade de denominações das disciplinas oferecidas (NEE, Educação para NEE, Educação inclusiva, Educação e reabilitação) não expressa uma distinção de propostas, já que disciplinas com denominação diferentes possuem basicamente o mesmo conteúdo, assim como disciplinas com a mesma denominação possuem conteúdos distintos. A exceção aqui fica por conta da Universidade Pedagógica, que oferece a mesma disciplina para os cursos oferecidos o que, dada a importância política que essa universidade possui no campo da formação docente, pode estar designando uma tendência à uniformização.

Conclusões

Considerando os problemas que nortearam a pesquisa que culminou com a dissertação do mestrado, e tendo em conta o período histórico de 1999 a 2006, os dados documentais, especificamente os estatísticos, em relação aos alunos incluídos, permitem concluir que o cenário educacional em moçambicano caracteriza-se por:

Ampliação expressiva de oportunidades de acesso, através da obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico ou fundamental, da 1ª à 7ª Classe; e, destaca-se a falta de dados globais sobre os alunos com necessidades educativas especiais, situação que engloba até mesmo aqueles matriculados nas escolas pioneiras do projeto de escolas inclusivas.

Portanto, através dos dados obtidos, não se pode considerar que as políticas de inclusão escolar estejam a ser efetivas em toda a rede pública de educação em Moçambique, mas sim, se baseiam na massificação e no acesso à escola, da 1ª à 5ª Série, o que ainda esta muito aquém da satisfação da real demanda sempre crescente e de corresponder à qualidade de aprendizagem no atendimento diversificado do alunado que procura os serviços da escola.

Em relação à pesquisa do doutorado, do rastreamento aos diferentes cursos, de distintas disciplinas e organizações curriculares, nas universidades moçambicanas, o estudo permitiu constatar que: os cursos com denominações muito próximas apresentam propostas curriculares bastante diferenciadas, no que se refere à educação de alunos com necessidades especiais.

Na análise das disciplinas que envolvem temas e conteúdos voltados à inclusão da problemática da escolarização de alunos com necessidades especiais ou deficiência nos cursos de formação docente, se pôde constatar a ausência de disciplinas específicas nas suas propostas curriculares, conforme a universidade: em uma é o curso de gestores educacionais que não inclui disciplina específica; em outra, é o curso de formação de psicólogos para o trabalho, o único de quatro cursos oferecidos que inclui uma disciplina específica.

O atual cenário educacional que caracteriza a formação docente, não consegue responder às demandas do alunado com deficiência, por não formar professores em número e diversidade suficientes para atender às necessidades específicas desse alunado.

Portanto, este trabalho comprovou, por meio de análise crítica dos processos de recontextualização do discurso pedagógico, que a perspectiva política de inclusão de alunos com deficiência, quando incorporadas pelas universidades públicas moçambicanas, sofre processo de redução e de dispersão temática que, ao invés de constituir elemento de transformação, reitera a ambiguidade que perpassa por todo o campo da educação especial.

Referências bibliográficas

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Santiago, Chile: CIDE Ediciones.

Chambal, L. A. (2007). *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999-2006)*. Dissertação de Mestrado não publicada,

PUCSP, São Paulo.

Chambal, L. A. (2012). *A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique*. Tese de Doutorado não publicada, PUCSP, São Paulo.

UNESCO (1990). *Conferência mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Tailândia.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde.

Domingos, A.M.D., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1985). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

MEC-DEE (2004). *Estratégia da educação inclusiva*. Maputo, Moçambique: Autor.

MEC-DEE (2000). *Políticas e perspectivas das necessidades educativas especiais no contexto moçambicano: (2000-2006)*. Maputo, Moçambique: Autor.

MINED (1997). *Plano estratégico de educação: 1999-2003*. Maputo, Moçambique: Autor.

Perez G., A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, ArtMed.

Sacristán, J. G. (1998). *Reformas Educativas y Reformas del Currículo: Anotaciones a partir de la Experiencia Española*. In M. J. Warde (Org.), *Novas políticas educacionais: Críticas e Perspectivas* (pp.). São Paulo: PUC/SP.

Sacristán, J. G. (1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Editora ArtMed.

Sacristán, J.G. (2000). *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Porto Alegre: ArtMed.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM ANGOLA

Lucas Luciano

lucasluciano@yahoo.com

MED-Instituto Nacional da Educação Especial de Angola, Angola

Resumo: Abordaremos a situação atual da educação especial em Angola, os desafios atuais da educação especial numa perspectiva inclusiva, os instrumentos legais que garantem o acesso, permanência e término escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Adicionalmente, explicaremos o redimensionamento das escolas especiais em centros de recursos para a inclusão, bem como o funcionamento das salas de recursos multifuncionais nas escolas inclusivas do país.

Palavras-Chave: Educação especial inclusiva, desafios.

Situação actual da Educação Especial em Angola

A Educação Especial está implementada nas dezoito (18) províncias de Angola, porém a sua expansão não é uniforme, funcionando em condições pouco desejáveis no que concerne à qualificação do corpo docente, à disponibilidade dos materiais e equipamento específico, a falta de gabinetes psicopedagógicos, entre outros. Esta situação tem muito a ver com a sensibilidade da sociedade civil bem como a disponibilidade financeira para sustentar os encargos que este tipo de serviço exige.

Não obstante os esforços que se tem vindo a empreender, ainda muito há para ser feito, pois são visíveis as dificuldades de carácter cultural e sócio material com que se debate esta área da Educação que continua a apresentar - se como mais um desafio a que todas as forças vivas devem prestar atenção e conjugar esforços para ajudar a equacionar o problema.

O grupo alvo foi aumentando, exigindo, por parte das estruturas centrais, um investimento na formação de técnicos especializados no exterior do país e formação em serviço assim como a capacitação local de professores em matéria de educação especial e inclusiva.

O atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais deve ser feito num meio mais inclusivo possível e as escolas do Ensino Geral são a via eficaz para a promoção da cidadania de facto.

As acções que o Ministério da Educação (MED), através do Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) tem vindo a implementar, são o reflexo da luta contra discriminação e exclusão das pessoas com deficiência no nosso País.

Urge também a necessidade de incentivar o surgimento e a modificação da consciência nacional em relação à deficiência eliminando preconceitos, tabus, discriminações, estigmas e rótulos. Será necessário construir escolas inclusivas onde todos tenham a possibilidade de estudar juntos.

Se quisermos uma sociedade mais democrática, há que necessariamente se garantir um sistema educativo acolhedor para todos; por outro lado

há que contar com gestores e outros profissionais da educação formados e informados para a prática da Educação Especial e inclusiva, do ensino na diversidade, que conheçam as estratégias de intervenção e que possam responder ao conjunto de necessidades educativas de todos os educandos.

A implementação da Educação Especial e o desafio do processo de inclusão são *Tarefas Nacionais* que precisam de ser efectivadas por todos.

Tendo em atenção os problemas actuais que a Educação Especial em Angola enfrenta, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Educação Especial, está a implementar desde o ano de 2008, um Plano de Desenvolvimento da modalidade que termina no ano 2015.

No referido plano, encontram-se projectadas acções tendentes a satisfazer as maiores carências identificadas no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, com efeitos multiplicadores, visando a ampliação e a consolidação da Educação Especial em Angola.

As acções sustentam-se em cinco pilares fundamentais nomeadamente:

I. *Sensibilização da população sobre a problemática das Necessidades Educativas Especiais*; (actividades para informar e sensibilizar a comunidade em geral e em particular a escolar sobre questões inerentes as necessidades educativas especiais).

II. *Formação e capacitação de recursos humanos especializados*; (270 formadores provinciais no âmbito da Reforma Educativa e da cooperação bilateral Angola - Brasil para garantir a expansão e melhoria da educação especial)

III. *Investimento em infra-estruturas básicas para o desenvolvimento da Educação Especial*; (Construção de novas escolas especiais em 7 províncias. (Huambo, Lunda Sul, Cunene, Namibe, Kuanza Norte, Malange e Bié)

IV. *Investimentos em materiais didácticos e específicos*;

(Aquisição de materiais e equipamentos)

V. *Estudos e investigações*; (Participação em congressos internacionais e realização de trabalhos investigativos relacionados à educação especial)

Estes cinco pilares, visam promover, nas condições concretas de Angola, uma educação de qualidade para todos e criar as condições para a melhoria e ampliação dos serviços da Educação Especial no País.

Problemas actuais da Educação Especial em Angola

Se se considerar como válidas as estimativas da OMS segundo as quais 10% da população de qualquer País é portadora de deficiência, Angola teria que acrescentar os efeitos da guerra, pobreza, miséria e as difíceis condições sanitárias existentes no País, o que faz com que esta percentagem suba provavelmente para 20%. (Plano Estratégico do INEE, 2008)

Desta feita, os problemas da Educação Especial em Angola resumem-se no seguinte:

- Exiguidade de recursos financeiros;
- Reduzido número de escolas especiais no País;
- Reduzido número de técnicos especializados na área da educação especial;
- Inexistência de tradutores de Língua Gestual Angolana;
- Insuficiência de materiais didácticos e específico para os alunos com necessidades educativas especiais;
- Reduzido número de centros de recursos;
- Fraca sensibilização da população no concernente a temática das necessidades educativas especiais;
- Baixo tratamento do tema da Educação Especial na Reforma

Educativa;

- Ausência de currículos adaptados para os alunos com necessidades educativas especiais;
- Inexistência de gabinetes psico - pedagógicos nas escolas especiais e escolas do Ensino Primário e Secundários do I e II ciclos;
- Falta de trabalhos para a identificação e estimulação precoce em crianças com problemas no desenvolvimento;
- Falta de reconhecimento formal da Língua Gestual Angolana por parte do Ministério da Cultura;
- Reduzidas acções de investigação na área da Educação Especial.

Medidas Políticas para a melhoria da educação especial

O desenvolvimento da Educação Especial em Angola, é regulada por uma estratégia que incide essencialmente no seguinte:

- Prosseguimento do reforço da melhoria e ampliação dos serviços da Educação Inclusiva em todo o território;
- Continuação e progressiva institucionalização de acções lançadas na fase de emergência;
- Reconfiguração de projectos e acções de acordo com o resultado da sua avaliação;
- Criação das condições infra - estruturais, de formação e pesquisa que permitam uma implementação segura do plano estratégico de desenvolvimento da Educação Especial;
- Adaptação de currículos e planos de estudos para alunos com necessidades educativas especiais transitórias ou permanentes no Pré-escolar, ensinos Primário e Secundário.
- Reforçar a aquisição de materiais didácticos específicos.

Foram elaborados ao longo destes anos vários projectos e instrumentos de orientação para o desenvolvimento da educação especial entre os quais:

- a. *Plano Curricular de Formação de Professores em Educação Especial*, na perspectiva de formar quadros especializados como suporte do desenvolvimento da Educação Especial.
- b. *Projecto da Uniformização da Língua Gestual Angolana* já em implementação ha 11 anos, na perspectiva de maximizar a comunicação das pessoas com necessidades educativas auditivas.
- c. *Proposta de criação de gabinetes Psicopedagógicos*, que constituirão instrumentos de apoio e com carácter preventivo, psicoterapêutico, educativo e como um facilitador na resolução dos mais variados problemas que possam surgir na escola e na comunidade.
- d. *Projecto de criação dos centros provinciais de diagnóstico e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais*, que servirá de centro de referência a nível nacional.
- e. *Proposta de transformar as escolas especiais em centros de recursos para apoiar o processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais* No País.
- f. *Projecto de adaptação curricular*, na perspectiva de adequar o currículo às necessidades educativas a quem os requer, garantindo desta forma, a Educação Para Todos.
- g. *Reformulação dos conteúdos sobre as necessidades educativas especiais leccionados nas escolas de formação de professores do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, que consiste em constatar, analisar, reformular e apoiar tecnicamente os docentes que trabalham com estes conteúdos.
- h. *Estratégia de desenvolvimento da Educação Especial para o período 2008-2015*, um documento que projecta as acções prioritárias para este período.

Perspectivas

O cenário actual em Angola é de implementar a educação inclusiva e as iniciativas que se mobilizam no sentido de atender tal paradigma.

A Reforma Educativa em curso em Angola impõe ao sistema de ensino o desafio da oferta educativa pública de qualidade para todos, rumo a uma sociedade democrática, justa, que reconhece e valoriza a diversidade.

Nesta perspectiva, o Ministério de Educação de Angola tem como compromisso impulsionar a transformação do seu sistema educativo para que se consolide a educação inclusiva nas 18 províncias do País, prevendo-se que todos os alunos possam participar e beneficiar com sucesso dos espaços e processos comuns de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, o Sistema Educativo em Angola, procura consolidar a política educativa, tornando a escola aberta a todos, livre de discriminação, lançando as bases de uma educação fundamentada no respeito, na atenção às diferenças e na solidariedade.

As últimas décadas foram marcadas pelo debate acerca da integração de alunos com deficiência no sistema do Ensino Geral, estabelecendo a componente fundamental da universalização do acesso a educação. A inclusão é a meta que Angola pretende alcançar. Esse pressuposto exige o redimensionamento do modelo educativo até então adoptado, hoje compreendido como segregativo, e a lançar-se em busca da reorganização para a inclusão.

No plano político, esse redimensionamento consubstancia-se em iniciativas que se traduzem na elaboração de directrizes, na organização do sistema de ensino e das escolas, além de acções de formação de professores.

Nessa trajectória, Angola tem contado com o intercâmbio com outros países e parceiros, para troca de experiências, com acordos internacionais, bem como com decisões e iniciativas locais. Estes aspectos vêm delinear o panorama de Angola na contemporaneidade para atender ao paradigma da educação inclusiva.

A Educação Especial, os educadores e sua Formação

A formação de educadores(as) em Angola integra uma componente para o desenvolvimento de competências de orientação inclusiva em educação, mas não se considera suficiente para a preparação destes por forma a atender a diversidade e acolher crianças com necessidades educativas especiais nas nossas escolas. É fundamental que, nesse processo, haja o comprometimento efectivo dos educadores. Por exemplo o currículo da Formação de Educadores do Ensino Primário integra a disciplina de Psicologia de Desenvolvimento e de Aprendizagem e uma componente de Necessidades Educativas Especiais mas que é orientada por professores não especializados.

O trabalho que o Ministério da Educação tem estado a desenvolver caminha no sentido de organizar espaços e tempos para uma formação plena, assente nos valores teórico-práticos mediada nas tendências reflexivas e colectivas universais. Importa neste momento histórico, que na formação, o educador se comprometa com a sua função social de viabilizar a transformação do real. Neste caso a política educativa resume-se na conjugação de acções, valores, objectivos e regras entre os seres, os quais vão organizando a vida educacional a partir das necessidades de convivência e do bem comum.

É neste contexto que se insere a formação de educadores, a qual se encontra intimamente ligada às orientações do poder público, contribuindo, geralmente, com políticas públicas, que devem ser coerentes e próximas da teoria e da prática, que cause uma satisfação por parte dos educadores ricos de valores éticos da educação, ligadas às questões políticas da sociedade que motivem discussões epistemológicas, ao exercício da pesquisa, investigação e experimentação pedagógicas.

Ao longo da implementação do novo Sistema Educativo, podemos perceber que as causas do rendimento escolar (sucesso e insucesso) não residem apenas na incongruência existente entre a qualidade do educador colocado à disposição dos educandos e as necessidades reais dos estabelecimentos de ensino nem somente no interior dos processos de ensino e na formação dos

educadores, mas também na actuação político - educacional dos profissionais no seio da sua profissão.

Assim, torna-se necessário questionar, avaliar, dar significado à relação entre a teoria e a prática, na qual o espaço pedagógico da escola possa cada vez mais ter significado por aqueles que nela actuam. É urgente que se tenha uma educação mais identificada com um projecto de sociedade de forma a compreender melhor os novos desafios postos ao processo educacional.

O contexto social angolano em transformação e rico em diversidades culturais, atribui novas obrigações à escola enquanto formadora de cidadãos que procura novas perspectivas em educação que contribuam essencialmente para a formação de um novo tipo de educador(a) e, conseqüentemente sua prática. Sendo assim, para além da implementação da educação inclusiva, é necessário um redimensionamento do papel do educador. Assim, tanto a formação inicial quanto a contínua devem merecer uma adequação ou uma reestruturação para que se possa construir processos de formação docente compatíveis com os novos tempos.

Este novo olhar convida o educador a questionar-se, a problematizar a sua realidade, a sua prática pedagógica, sendo, além de um protagonista, também o director e autor de sua actuação. Só assim o educador poderá melhor interpretar as propostas de mudanças, implementando-as do seu jeito, dentro das condições possíveis e aumentar, por sua vez, a sua capacidade de envolvimento, de visão e de dúvida epistemológica, instrumentos estes, angulares para a alteração do real.

Formação contínua de educadores

A formação e capacitação dos educadores(as) para educandos(as) com Necessidades Educativas Especiais no País constituiu uma das preocupações do Ministério da Educação. Por exemplo, em 1994 foram formados, no âmbito do Projecto 534/ANG/11, os primeiros formadores provinciais em matéria de educação especial e integrada.

Dados disponíveis (Caderno de dados estatísticos do INEE 2008) revelam o aumento exponencial no acesso ao ensino especial, contando actualmente com um número estimado em 3.182 educadores (as). A maior parte dos educadores beneficiou de formação contínua para trabalhar com educandos (as) com necessidades educativas especiais.

Esses educadores, ao longo das suas actividades profissionais têm sido acompanhados de acordo com as possibilidades do sector, através de apoio emocional, auxílio técnico, troca de informações/experiências instrucionais e ensino em equipa. A formação de educadores e a partilha, a aquisição de conhecimentos se dá como uma teia de ideias interligadas que se correlacionam e perpassam vários domínios.

Verifica-se que, a grande maioria das Escolas de Formação de Professores, alguns educadores têm uma visão restrita, ou seja, tudo o que surge de novo tende a ser rejeitado, mesmo que tenham participado em acções de capacitação para actualizado. Estes conservadores acreditam que essa inovação poderá vir a abalar a identidade profissional e a posição adquirida numa certa estrutura de ensino, provocando interferências negativas à experiência, aos conhecimentos e ao empenho que fizeram para conquistá-los, assim como rescindir com o traço de trabalho prático que aprenderam a aplicar ao longo dos anos em suas salas de aulas. Esta tendência aborta a actuação profissional, que é regida por uma metodologia essencialmente instrutiva.

Contudo, é importante que os programas de formação inicial de educadores do Ensino Primário privilegiem entre outros aspectos, uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio.

A existência de uma disciplina específica nas Escolas de Formação de Professores, denominada “Psicologia de Desenvolvimento, de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais”, considera-se insuficiente para responder às necessidades de formação de educadores generalistas incluindo a Educação Especial por falta de formadores especialistas com formação

superior para leccionar essa disciplina. Neste contexto, o Subsistema do Ensino Superior assumirá o seu papel de formar professores especialistas para as Escolas de Formação de Professores, o Ensino Primário, Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Secundário e o Ensino Médio, tanto com o nível de graduação como de pós-graduação.

Pois os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma psico-pedagogia efectiva, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos metodológicos para atender a um maior número de aptidões.

Atenção especial a ser dispensada à preparação de todos os educadores deverá ser feita de tal forma que exerçam as suas autonomias e apliquem suas competências na adaptação de programas de estudos e das metodologias, a fim de atender às necessidades dos educandos e para que colaborem com especialistas e com os pais. Assim, a formação contínua de educadores especializados deverá ser reexaminada com vista a permitir-lhes o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um importante papel nos programas relativos às necessidades educativas especiais.

Referências bibliográficas

Ministério da Educação. <http://www.med.gov.ao/>

Instituto Nacional de Educação Especial (INEE). Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015, retirado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_EstrategiapaEducacaoEspecial.pdf

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DECISÃO DIFÍCIL MAS NECESSÁRIA: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA

Maria André Trindade

matrindade69@gmail.com

Instituto Universitário de Educação, Cabo Verde

Resumo: A partir das experiências vividas na sua vida profissional no ensino secundário português, a autora reflecte sobre a evolução do conceito de «escola inclusiva», dos percursos e percalços sofridos para a sua implantação nas escolas por onde passou e nas condições para a sua concretização. Baseando-se nos principais documentos que determinaram a decisão de caminhar para uma escola inclusiva, analisa criticamente alguns dos factos vividos e aponta para a necessidade de moderar expectativas e ansiedades, sem, contudo, deixar morrer a esperança de um caminho para uma sociedade mais humanista, democrática e solidária.

Palavras-chave: Educação inclusiva; educação integrada; política educativa.

Introdução

Quando me deparei pela primeira vez com o problema, no já longínquo ano de 1991, era professora estagiária e tinha a meu cargo uma turma onde estava uma aluna invisual. Para uma jovem, acabada de sair da Universidade, a primeira reacção foi de pânico. De facto, durante a formação, o problema das necessidades educativas especiais fora abordado de uma forma mais ou menos ligeira – referências à história da sua inclusão no sistema de ensino e da respectiva evolução, definições e alguma discussão sobre a questão da escola pública dever, ou não, integrar os casos de alunos com necessidades educativas especiais; nada, ou quase nada, sobre o «como fazer» - e muito menos «o que fazer» - a abordagem esperada de um professor que tem de ensinar alunos com necessidades educativas especiais. Eu estava consciente que era reconhecido aos jovens portadores de deficiência, independentemente do seu grau, o direito à educação, conforme os preceitos constitucionais¹; aquela aluna **tinha direito** à educação, apesar da deficiência² física que apresentava e a sua frequência escolar era uma **questão de cidadania!** Era a primeira vez que me deparava com a concretização de uma medida expressa na nossa Lei Fundamental, aplicada a casos especiais e, de imediato, me afligiu não só a minha falta de preparação, mas também as enormes dificuldades que o aparelho de Estado, através do Ministério da tutela, tinha para conseguir implementá-la. Não basta, pois, estar expresso na Constituição; é necessário também que existam políticas e práticas educativas que concretizem o que nela se expressa. Depois disso, tive e continuo a ter

1 **Artigo n.º 73, n.º 1:** *Todos têm direito à educação e à cultura .*

Artigo 74.º alínea d): *Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;*

In Constituição da República Portuguesa

2 Era assim que, na altura, se referiam genericamente aqueles alunos: alunos com deficiência ou portadores de deficiência (física ou mental).

(neste momento sou professora de uma aluna surda) outras experiências – poucas – de ter como alunos jovens portadores de deficiência. Em todas elas revivi o processo anterior, o que mostra bem como a implementação das medidas para a inclusão é lenta e morosa. É do que guardo desse trabalho que venho partilhar convosco, mas antes, porém, esclarecer o conceito de *escola inclusiva* e de como a ele se chegou.

De que falamos quando falamos de escola inclusiva?

Um pouco de História

O modo como tem sido encarada a Educação de crianças e jovens portadores de deficiência tem sofrido grandes modificações ao longo dos tempos. Até aos fins do século XIX - início do século XX, as crianças portadoras de deficiência física ou mental ou não tinham acesso à educação ou, se o tinham, era através de instituições especiais que as acolhiam num regime de segregação e de discriminação social. Com a evolução do pensamento sobre o assunto, já depois da I Grande Guerra (1914-1918), a escola franco-belga de Pedagogia começa a dedicar uma atenção especial ao ensino de deficientes, surgindo as primeiras ideias de integração social dessas crianças e jovens, através da frequência conjunta de classes especiais, contrariando a tendência hegemónica do ensino das crianças e jovens portadores de deficiências, em estabelecimentos especiais. Mas é após a II Grande Guerra, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), que se começa a sentir uma nova abordagem para este problema. O movimento, de inspiração vincadamente humanista e democrática, reconhece que TODOS têm direito à Educação e que, portanto, há que envidar esforços no sentido de concretizar esse princípio. Só em 1975, com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, a ONU recomenda aos estados membros uma atenção especial para os seus cidadãos portadores de deficiência, seja ela física ou mental. A enorme desigualdade verificada na actuação dos estados que constituem as Nações Unidas, leva esta organização a estabelecer, em 1993, as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade

de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiência, na tentativa de ajudar os estados membros a organizar os seus serviços educativos para dar resposta aos problemas levantados pela discriminação das pessoas com deficiência, na sociedade. Em 1994, a UNESCO apresenta, sendo adoptada mais tarde em Assembleia Geral da ONU, a Declaração de Salamanca, onde, com o fim de promover a Educação para Todos, se reconhece que:

«as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades»

e se apela a todos os governos para que:

«concedam a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais»²⁷.

Na sequência desta resolução, realizou-se em Agra (Rep. da União Indiana), em 1998, o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento de onde saem não só reforçadas aquelas recomendações, mas também orientações práticas que permitam aos governos dos diferentes países caminharem no sentido de proporcionarem, efectivamente, uma educação para todos. Finalmente, em Montreal (Canadá), em 2001, realizou-se o Congresso Internacional sobre a Sociedade Inclusiva, de onde saiu a Declaração Internacional de Montreal, onde se apela, uma vez mais, à cooperação e colaboração entre os governos, no sentido de assegurar a igualdade de direitos e da dignidade de todos os cidadãos, nas respectivas sociedades.

Como se construiu o conceito, no decorrer destes tempos?

Da leitura dos documentos referenciados em cima, consegue-se entender que o conceito de «escola inclusiva» é relativamente recente, tendo sido alvo de diferentes designações, de acordo com o pensamento que a fundamentava e possuindo uma inequívoca inspiração humanista e democrática³.

No início, durante os anos que se seguiram à II Grande Guerra, via-se o indivíduo com deficiência como tendo a necessidade de uma *educação especial* para diminuir essa deficiência ou mesmo superá-la. Aceitava-se que a pessoa com deficiência não era *igual* às outras e, portanto, poderia e deveria ter uma educação diferente. Com a divulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, este paradigma começa a ser contestado e assiste-se ao assumir de uma perspectiva sociológica na qual a integração deve ser entendida, não como sequela das diferenças, mas sim como a aceitação da diversidade. Começa a falar-se em *necessidades educativas especiais* e a entender que o que realmente importa é a integração social. Começa a surgir o conceito de «educação especial» e a aceitar-se que a mesma pode ocorrer em escolas regulares, onde os alunos com deficiências possam conviver com os outros, ditos «normais» facilitando, deste modo a socialização. Nasce o conceito de «escola integrada». Começa a surgir o reconhecimento do meio como factor de integração.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes vem desviar a tónica desta perspectiva para contemplar outros casos, talvez mais comuns, onde se distinguem diferentes graus de uma mesma deficiência, acentuando a importância dos materiais curriculares e das estratégias de organização dos estabelecimentos de ensino, visando atacar o problema de garantir o direito à educação para todos. É o reconhecimento de que o meio onde se desenvolvem as interacções joga um papel fundamental na integração. Começa genericamente a aceitar-se que o ensino especial pode ser ministrado nas escolas regulares, integrando os alunos com necessidades educativas

3 *Vd.* Declaração Universal dos Direitos do Homem.

especiais em turmas regulares, sendo alvo de abordagens de ensino diferenciadas, reforçando o papel das *dificuldades de aprendizagem* no ensino e apostando fortemente na mediação do conhecimento pelo outro, seja ele o professor ou o colega⁴. Para além da «integração», começa a desenhar-se o conceito de «inclusão». Há um salto qualitativo substancial, alargando-se o conceito de deficiência, no qual a pessoa portadora dessa característica, não sendo igual às outras do ponto de vista psico-físico-fisiológico, era reconhecidamente *igual em direitos* básicos de cidadania, nomeadamente o de acesso à educação e ao desenvolvimento, de acordo com as suas possibilidades. Finalmente, depois da Declaração de Salamanca, a abordagem ao conceito de inclusão, assume contornos marcadamente políticos. Na verdade, as recomendações são de carácter político, incentivando os países membros a desenvolver os seus sistemas educativos de modo a abarcarem **todas** as crianças e jovens, independentemente das deficiências que, em maior ou menor grau, eventualmente apresentem. A Declaração Internacional de Montreal, reforça ainda mais o papel da escola, como factor de inclusão, para assegurar direitos básicos de cidadania.

O que é, então, a «escola inclusiva»?

Aparentemente, a escola inclusiva é aquela que oferece a frequência da escolaridade a toda e qualquer criança e jovem de nível etário adequado, independentemente da qualidade e do grau de deficiência que eventualmente possua. Porém, a questão é um pouco mais complexa. De facto, para a escola oferecer a frequência da escolaridade a pessoas portadoras de deficiência, é necessário estar preparada para tal. Não só em termos físicos, mas também em termos organizacionais. Numa turma com alunos que apresentam deficiência, as interações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor devem ser mais frequentes, criando o ambiente propício ao aparecimento da zona de desenvolvimento próximo de que falou Vygotsky. O princípio

4 Este procedimento funda-se no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, de Vygotsky.

fundamental do seu funcionamento assenta na aceitação da ideia de que essas crianças **não** devem tornar-se «normais» para poderem contribuir para a sociedade. Podem e devem contribuir para a sociedade de acordo com as suas capacidades. No fundo, trata-se de por em prática o aforismo cristão de «a cada um de acordo com as suas necessidades e de cada um de acordo com as suas possibilidades». Assim, um sistema educativo – e, portanto, a escola – seja considerado **inclusivo** e como tal reconhecido internacionalmente, deve obedecer às condições saídas nas conclusões do Simpósio Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (1998).

Reflexões sobre a minha experiência

As reflexões que fiz sobre as experiências vividas prendem-se, no fundo, com a análise do percurso para passar das ideias aos actos. Na verdade, a tomada a decisão no sentido de um determinado país caminhar para uma sociedade inclusiva⁵ é feita ao mais alto nível legislativo desse país: a Assembleia da República (ou equivalente). É, pois, uma decisão política! Para implementar essa decisão, os governos utilizam o sistema educativo como ferramenta fundamental – mas não exclusiva – pois tal permite uma enorme abrangência geracional e permite poupar recursos, na medida em que se utiliza um aparelho já montado e a funcionar. Mas, claro está que, como qualquer outra ideia de inovação ou progresso, isto exige uma mudança significativa, não só ao nível da escola, mas também da sociedade. Por isso, é importante chamar as famílias a participar nessa mudança. A primeira coisa a fazer será, então, um amplo e prolongado debate sobre as questões que se levantam no caminho para uma sociedade inclusiva, onde todos possam participar e que mobilize a população em geral. Depois, ouvido o pulsar da

5 Uma **sociedade inclusiva** é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição da cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social. *In: Actas do Simpósio Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento*

sociedade, há que construir o edifício legislativo que permita caminhar no sentido da mudança desejada, fomentando e incentivando a participação das comunidades escolares na criação das condições locais necessárias para a mudança.

Do que vivenciei, o primeiro passo, parece ter sido a elaboração de todo um pacote legislativo para o sistema educativo, no sentido de torná-lo inclusivo, apostando-se pouco na divulgação e debate da ideia da inclusão e descurando as condições materiais para o fazer. Do que guardei na memória, ficou apenas a questão da escola inclusiva, enquanto a questão de fundo, a construção de uma sociedade inclusiva, ficou na margem, pouco se falando e muito menos debatendo, os seus contornos. As escolas começaram a aceitar crianças e jovens com incapacidades ou deficiências de várias naturezas e em diferentes graus⁶, sem grande entusiasmo e com pouco discernimento. Os professores ficavam, no mínimo, assustados e a comunidade não era envolvida no processo da inclusão. Se, naquela altura, as escolas aceitaram estes alunos, a falta de debate público anterior, levou a que muitos professores e muitos pais não vissem com bons olhos a «inclusão» de alunos portadores de deficiência em turmas regulares, onde eram muito raros os professores com formação para o ensino especial e os materiais curriculares, ou não existiam, ou chegavam muito tarde dos Serviços Centrais do Ministério da Educação. Para além da falta de formação e de materiais curriculares específicos era muita confusão conceptual, pois não se distinguia entre os diferentes graus de uma mesma deficiência ou entre alunos portadores de diferentes deficiências, mas que, aparentemente, se expressavam de modo semelhante⁷. Levantavam-se ainda problemas de outra natureza que

6 Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

7 Por exemplo, os casos de **dislexia** e de **discalculia**, nas suas diversas variantes [(Desordem na leitura de palavras; Desordem na fluência de leitura; Desordem na compreensão da leitura; Desordem na expressão escrita) e (Desordem no cálculo matemático; Desordem na resolução de problemas matemáticos), respectivamente] eram comumente confundidos.

deixavam os professores inquietos:

- i)* os alunos portadores de deficiência física notória eram facilmente identificados – os invisuais, os surdos,... - mas os portadores de deficiência cognitiva considerada ligeira ou média, não era fácil referenciá-los com segurança e o categorizar um aluno como portador de uma deficiência cognitiva era um risco tremendo para quem não tinha preparação para o fazer⁸, assim como era um rótulo no aluno de que dificilmente se livraria, ao longo da vida;

- ii)* havia – e há – o caso de alunos que se afastavam da «normalidade» mas pela positiva. Não teriam eles também direito a um tratamento especial? Não possuíam, também eles, necessidades educativas especiais? Num país pobre⁹ como Portugal, o esforço não deveria ser feito, prioritariamente, com aqueles que davam a esperança de um contributo significativo para o desenvolvimento?

Tudo isto se discutia, por vezes com paixão, nas Salas do Corpo Docente das escolas e, verdade seja dita, os diferentes governos foram dando alguma resposta àquelas inquietações. Subsistem, contudo, aspectos que merecem reparos dos profissionais de ensino, mas avançou-se muito em relação ao disposto em 1991.

Considerações finais

8 Na verdade, eram muito raros os casos de alunos cujos pais apresentavam documentação médico-psicológica, para requerer cuidados especiais do sistema educativo para o seu filho ou filha.

9 Em relação aos padrões europeus, naturalmente.

As reflexões que fiz e que, em parte, partilhei convosco, apontam claramente para uma tomada de decisão, de natureza política, difícil, mas necessária: quem não quiser perder o comboio do desenvolvimento humano e social, não poderá deixar de estar ao lado das sociedades inclusivas. Elas são o resultado concreto da evolução do pensamento humanista e democrático das sociedades modernas mais desenvolvidas do mundo e tendem a impor-se como modelo de cidadania e solidariedade, promotor do desenvolvimento pessoal e social e do progresso civilizacional. Trata-se, sem dúvida, de matéria complexa que requiere a mobilização de toda a sociedade e não apenas de uma parte dela. Se os que conseguem dar voz a quem não a tem, não conseguirem essa mobilização, diz-me a minha vivência, que os resultados tardarão em aparecer. Esta é uma tarefa dos políticos. A minha vivência mostrou-me que, quando a Lei sai, já deve estar acautelado um mínimo de condições que a permitam implementar. Assim, antes de «obrigar» as escolas a serem inclusivas e para além do amplo debate que deve anteceder esse facto, é necessário ter dado formação aos professores para trabalharem com alunos «especiais», ter formado equipas técnicas especializadas para apoio escolar necessário, ter formado rede de escolas especializadas no ensino para determinadas deficiências, ter removido as barreiras à mobilidade dos cidadãos portadores de deficiência (e, conseqüentemente, dos que frequentam a comunidade escolar) ter prevista uma autonomia escolar que permita a necessária adequação organizativa das escolas que recebem esse tipo de alunos, fornecer os equipamentos adequados às redes de escolas para determinada deficiência, ter montado um esquema de apoio a esses alunos e às respectivas famílias, dar incentivos aos técnicos e aos professores dispostos a trabalhar com alunos portadores de deficiência e ter sensibilizado a comunidade para os casos das pessoas portadoras de deficiência. Na verdade, há a tendência de considerar o assunto resolvido quando se publica o aparelho legislativo que estabelece as condições de aplicação e as regulamenta, quando, de facto, sendo tal necessário, não é suficiente. Conseguir que a sociedade abandone a ideia de que apenas as crianças e os jovens ditos «normais» podem contribuir para o progresso social e económico, sendo socialmente úteis, exige muito debate e muito tempo. Por outro lado, se a prioridade deve ser a de acudir

primeiro aos que mais necessitam, porque mais desfavorecidos e mais fracos, não podemos nunca esquecer aqueles que se desviam positivamente da «norma»: os sobredotados. Também eles têm direito a um tratamento especial e a sociedade tem o dever de incluí-los; isto é, de os fazer sentir realizados e úteis. Na verdade, sinto-me identificada com o pensamento de Boaventura Sousa Santos,¹⁰ expresso na frase: ***“Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”***.

Referências bibliográficas

Ministério da Educação/Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (2009) *Educação inclusiva: da retórica à prática*. Lisboa: AUTOR.

FPCE/Universidade do Porto/ Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança (2003). *Classificação internacional da funcionalidade, incapacidade e saúde: Versão para crianças e jovens* (versão experimental, traduzida e adaptada, com base na CIF, 2003 e ICF – Y). Porto: AUTOR

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

Blazquez, E.F. (1998). La formación de profesores para una escuela inclusiva. In I. C. Gordillo (Coord.), *Necesidades educativas especiales*.

10 Boaventura de Sousa Santos é Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar, da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É igualmente Director do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa.

Desafios actuales: escuela inclusiva en España e Portugal (pp. 31-44). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Cuadrado, G.I. (Coord.) (1998) *Necesidades educativas especiales. Desafios actuales: escuela inclusiva en España e Portugal*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Filipe, R. & Inês, M. (1998) Uma escola inclusiva, uma escola para todos. Relatos de uma Experiência. In I.C. Gordillo (Coord.), *Necesidades educativas especiales. desafios actuales: Escuela inclusiva en España e Portugal* (pp. 67-70). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Sartoretto, M.L. (2001) *Os fundamentos da educação inclusiva*. Captado em 24/09/2014 de http://assistiva.com.br/educação_inclusiva.pdf.

Vale, M.C. (2009) Classificação internacional de funcionalidade (CIF): Conceitos, preconceitos e paradigmas. Contributos de um constructo para o percurso real em meio natural de vida. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 40(5), 229-236.

**PAINEL II - FORMAÇÃO E DESAFIOS EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

EFETIVIDADE E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CABO VERDE

Bartolomeu Lopes Varela, Universidade de Cabo Verde

bartolomeu.varela@adm.unicv.edu.cv

Resumo: No contexto do ensino de elite, a inclusão educativa parecia um dado adquirido, posto que os alunos, provenientes, sobretudo, das classes dominantes, não só tinham o privilégio do acesso à educação como condições favoráveis para o sucesso escolar. No contexto da escola de massas, o reconhecimento da educação como direito de cidadania revoluciona a escola trazendo para o seu seio uma grande heterogeneidade de discentes, em termos de condição económica e social, género, cultura, raça, etnia, etc., facto que torna mais complexo o trabalho docente no sentido de promover uma ação educativa que, atendendo às necessidades educativas dos alunos, lhes proporcione oportunidades para o almejado sucesso escolar. Se, em Cabo Verde, a inclusão constitui uma opção de política educativa, questiona-se a sua efetividade ao nível das práticas educativas e analisam-se alguns dos desafios a serem enfrentados na consecução deste desiderato.

Palavras-chave: educação, diferença, inclusão, sucesso

Educação inclusiva - algumas premissas teóricas

Na presente comunicação, que não tem o propósito de traduzir a vasta produção científica especializada sobre as questões e perspectivas que têm estado presentes na abordagem das necessidades de aprendizagem e, em especial, da educação inclusiva, limita-se a sumarizar, despretensiosamente, algumas premissas teóricas que se afiguram pertinentes à luz do estudo empírico que se propõe realizar, como são as problemáticas de inclusão e exclusão, da integração e da diferenciação curricular e os correlativos desafios para os agentes educativos, em particular os docentes.

A indissociabilidade da inclusão e da exclusão na abordagem da educação escolar

Se, no contexto do ensino de elite, a que, em geral, tinham acesso alunos oriundos de famílias e classes economicamente mais favorecidas, a problemática da inclusão, tanto em termos de condições de ingresso como de sucesso escolar, parecia um dado adquirido, uma análise mais atenta do fenómeno educativo, desde a ancestralidade aos tempos atuais, evidencia que a inclusão e a exclusão sempre se apresentaram como duas faces da mesma moeda e, como tais, inseparáveis, apresentando-se a segunda, amiúde, como a razão de ser da primeira.

Assim, se a escola de elite representava, em si mesma, a exclusão da maioria das crianças, adolescentes, jovens e adultos do acesso à educação, o processo de ensino-aprendizagem na mesma escola nem por isso estava imune aos problemas que se prendem com a diversidade dos sujeitos aprendentes e com o desafio da consecução do ideal de sucesso escolar para todos, questões que se encontram no âmago da educação inclusiva, se bem que esta seja uma temática relativamente recente nos discursos, investigações e práxis no campo da educação e do currículo escolares.

Na verdade, a abordagem da educação inclusiva é inseparável da consideração do seu contrário, ou seja, da persistência do velho paradigma educacional que, nos seus processos e ou modos de realização, no interior da escola, se caracteriza pelo seu carácter excludente, posto que alheio às idiossincrasias e às diferenças inerentes aos indivíduos e aos modos diferenciados como estes aprendem, constroem significados e intentam realizar os seus projetos de vida.

Educação inclusiva e integração: para além da lógica tyleriana e da hegemonização

Ao abordar-se a educação inclusiva na atualidade, em que a massificação do acesso à educação, especialmente a nível do ensino básico, é uma realidade ou tendência universal, decorrente do seu reconhecimento como um dos principais direitos humanos e de cidadania, confronta-se com uma grande heterogeneidade de sujeitos aprendentes, em termos de identidade, género, cultura, religião, raça, etnia, origem social, condição socioeconómica e outras características pessoais, engendrando necessidades educativas multivariadas e, conseqüentemente, uma diversidade de condições, possibilidades e perspetivas de realização do ato educativo, em ordem a assegurar-se o sucesso escolar a que os educandos, legitimamente, aspiram. Neste contexto, tornam-se evidentes a complexidade e as exigências do trabalho que se impõe realizar a diversos níveis do sistema educativo, no sentido de promover uma educação para todos com qualidade, numa escola inclusiva.

Assim, se é certo que a educação inclusiva pressupõe a integração na ação educativa da diversidade de sujeitos aprendentes, incluindo os outrora considerados “deficientes”, que eram considerados “ineducáveis” e, por isso, excluídos da escola (Tavares e cols, 2007, p. 171), importa lembrar que a inclusão educativa não se limita à mera integração dos alunos nas turmas, incluindo os alunos com *necessidades educativas especiais*, conceito introduzido no estudo de Warnock (1978), que tinha por finalidade melhorar o atendimento dos deficientes, e revisto, em 1994, pela Declaração

de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger tanto os portadores dos diversos tipos de deficiências (motoras, visuais, auditivas, mentais, etc.), como os portadores de altas habilidades ou sobredotados, assim como as crianças de rua ou que trabalham, as crianças de populações remotas ou nómadas, as crianças de minorias étnicas ou culturais, bem como as de áreas ou grupos marginais ou desfavorecidos.

Na verdade, se a integração chegou a ser vista como “uma inovação radical”, nas décadas de 60 e 70, quando “a educação segregada era uma norma para os alunos com diferenças notórias” (Hegarty, 2001, p. 81), suas limitações são, contudo, evidentes face à perspectiva da inclusão, cujo foco vai além da atenção ao aluno e às suas necessidades individuais (que a integração propugna) para se referir à oportunidade que as crianças com dificuldades, distúrbios de aprendizagem ou NEE devem ter para que possam participar plenamente nas atividades educacionais a nível da classe a que pertencem.

Assim, além da criação dos meios e das condições logísticas fundamentais, ao nível das instâncias competentes, a formação inicial, a especialização e a formação contínua dos professores, assumem importância decisiva na promoção das escolas inclusivas (Hegarty, 2001). Nesta perspectiva, uma componente importante da formação docente deve ser orientada no sentido de os professores e demais agentes educativos contrariarem uma pretensa educação inclusiva em que a integração dos alunos na educação escolar é orientada por uma lógica *tyleriana* e tecnocrática de desenvolvimento do currículo, assente em processos standardizados de ensino-aprendizagem, mediante os quais se intenta “uma maior analogia mundial” (Pacheco & Marques, 2014, p. 107) e, destarte, submeter todos e cada um dos educandos a um currículo hegemónico e uniforme, com a secundarização ou obliteração das identidades e diferenças no processo de gestão e de realização do currículo escolar.

Efetivamente, e tendo em conta a essência democrática, participativa, solidária e emancipadora da educação inclusiva, o que está em causa não é apenas a garantia do acesso à escola ou mesmo a obtenção de um sucesso escolar aferido segundo modelos standardizados e *eficientistas*, muito em

voga, mas sim a criação das condições que assegurem (i) a igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso; (ii) a adequação dos processos de ensino e aprendizagem às características heterogéneas dos alunos; (iii) a garantia do direito de todos a uma educação de qualidade, que, pelo seu carácter *multifatorial* e *multireferencial*, deve ser encarada numa perspetiva sistémica, holística e integral, correlacionando os processos e os resultados, de modo a que o ato educativo se traduza numa aprendizagem significativa e prepare os educandos para a vida.

É assim que, tendo presentes as limitações de alguns modelos de desenvolvimento curricular no contexto da educação inclusiva, como o “modelo morfológico”, de natureza prescritiva e determinística e linear, e o “modelo contextual”, que tende a ficar “muito dependente dos aspetos subjetivos e pessoais professor”, se propugna o modelo “situacional” ou “de continuidade contígua”, de inspiração *vigotskiana*, que tem vindo a ganhar primazia, sobretudo em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, por partir da “avaliação prévia das capacidades atuais e do potencial do aprendiz” e, a partir dos reportórios atuais de desenvolvimento, delinear “etapas de desenvolvimento próximas”, numa perspetiva de “continuidade de desenvolvimento em estágios contíguos”, de “flexibilidade” e de “adaptação” às condições em que se encontrem os educandos (Rodrigues, 2001, p. 30).

Educação inclusiva e diversidade - o imperativo da diferenciação curricular

Sendo um dado adquirido que, independentemente da igual dignidade ou condição humana, os alunos são indivíduos e, como tais, diferentes uns dos outros, em virtude da diversidade de características de personalidade, raça, etnia, cultura, género, etc., possuindo, *ipso facto*, *necessidades educativas diferenciadas* que o docente terá de considerar e gerir no processo educativo, compreende-se a complexidade da educação, máxime da educação inclusiva, que requer do docente uma abordagem necessariamente diferenciada e flexível do processo de gestão e realização do currículo (Pacheco, 2011,

2014; Roldão, 1999), cuja complexidade se torna mais evidente quando são acolhidos numa turma, como amiúde acontece, alunos com *necessidades educativas especiais*.

Nestas condições, a par da qualificação profissional dos professores, determinadas situações e variáveis de contexto (rácio de alunos por turma, atuação em turma simples ou composta, adequação do espaço, dos equipamentos e materiais didáticos, etc.) jogam um papel importante, condicionando a atuação e ou desafiando a capacidade de análise, reflexão e inovação do docente mais experimentado. Com efeito, com base na identificação e caracterização das necessidades educativas dos alunos – tarefa que nem sempre se mostra fácil –, o docente terá de promover a acessibilidade e a adaptação do currículo, a organização do contexto pedagógico e o estabelecimento de um adequado clima relacional ou afetivo (Felgueiras, 1994), de modo a lograr uma pedagogia orientada para o sucesso de todos os aprendentes. Apesar dos dilemas e desafios que encerra, nem por isso a educação inclusiva constitui uma *missão impossível*, sobretudo se os demais sujeitos, como os órgãos da administração educativa, as famílias e os parceiros da escola se mobilizarem para tal missão.

A educação inclusiva em Cabo Verde: decisões, práticas e desafios

A educação inclusiva deve ser analisada, em cada sistema educativo, tendo em conta, por um lado as opções e diretivas constantes dos textos oficiais e, por outro, as práticas visando a realização de tais políticas. Ora, como assinala Ball (2009, p. 305), “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo”, posto que “é uma alternância entre modalidades”: a primária ou textual, pois “as políticas são escritas”; a secundária ou prática, que “inclui o fazer coisas” e é “algo difícil e desafiador de se fazer”. Vamos, em seguida, proceder a uma análise sucinta das duas modalidades.

Análise das opções de política de inclusão educativa em Cabo Verde

Ao fazer-se a análise dos documentos referenciais da política educativa em Cabo Verde, designadamente a Constituição da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Programa do Governo 2011-2016, constata-se que a educação inclusiva é objeto de normas e opções de política concordantes, em larga medida, com os parâmetros de atuação geralmente aceites no campo das ciências da educação, facto que importa relevar, posto que, ao influenciar a atuação dos diversos atores e intervenientes no processo educativo, é suscetível de contribuir para a criação paulatina de condições que propiciem a promoção e a afirmação da educação inclusiva, como pressuposto da própria qualidade da educação. Efetivamente, só pode haver educação de qualidade se ela for inclusiva.

Assim, além de proclamar que “todos têm direito à educação” e que esta se realiza “através da escola, da família e de outros agentes”, a lei fundamental cabo-verdiana consagra que a educação deve, nomeadamente, (i) “ser integral e contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural (...) dos cidadãos”, (ii) “contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais”, (iii) “estimular o desenvolvimento da personalidade, da autonomia (...) e do interesse pelo conhecimento e pelo saber e (iv) “promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação”, incumbindo ao Estado, entre outras, as tarefas de “garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar” e “criar condições para o acesso de todos, segundo as suas capacidades, aos diversos graus de ensino” (artº 78º).

Em outras disposições constitucionais, nomeadamente nas relativas aos direitos das crianças (artigo 74º) e dos jovens (artigo 75º), são igualmente consagrados os princípios da “educação integral” e do “desenvolvimento da personalidade” e ou “das capacidades” das crianças e dos jovens, atrás referidos.

Se estas opções constitucionais são aplicáveis, genericamente, à

educação numa perspetiva de inclusão, a Carta Magna cabo-verdiana, no seu artigo 76º, refere-se, especificamente, aos direitos dos portadores de deficiência, que devem gozar de “especial proteção da família, da sociedade e dos poderes públicos”, e confere a estes últimos a responsabilidade de:

- a. Promover a prevenção da deficiência, o tratamento, a reabilitação e a reintegração dos portadores de deficiência (...);
- b. Garantir aos portadores de deficiência prioridade no atendimento nos serviços públicos e a eliminação de barreiras arquitetónicas e outras no acesso a instalações públicas e a equipamentos sociais;
- c. Organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no ensino e na formação técnico-profissional”.

Retomando e desenvolvendo as opções constitucionais, a Lei de Bases do Sistema Educativo regula a educação como direito e dever do cidadão, adotando uma série de disposições programáticas e imperativas, nomeadamente a responsabilidade do Estado de “promover progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar” e de criar “dispositivos de acesso e de frequência dos diversos graus de ensino em função dos meios disponíveis” (artigo 4º), o que deve ser assegurado “independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um” (artigo 6º).

Além de reiterar que a educação deve promover a “realização pessoal” (artigo 8º) e a “identidade cultural” (artigo 9º), a Lei de Bases consagra que a política educativa prossegue, entre outros, os objetivos de “contribuir para o conhecimento e o respeito dos direitos humanos e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade” (alínea j) do nº 1 do 10º), assumindo, assim, alguns dos princípios e valores essenciais que devem estar presentes na educação escolar e que assumem relevância particular no processo de realização da educação inclusiva. A estes valores acrescem os consignados no artigo 11º, nos termos do qual o processo educativo deve “promover o espírito de compreensão, solidariedade e paz internacionais”, o que está em

sintonia com a opção genética do Estado por uma cultura de paz (Cardoso, 1986), que deve começar a ser promovida no contexto escolar.

Relativamente à educação especial, definida como “a modalidade de educação escolar ministrada preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino a favor de alunos portadores de necessidades educativas especiais” (nº 1 do artigo 48º), a Lei de Bases estabelece que:

“2. As crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais beneficiam de cuidados educativos adequados, cabendo ao Estado a responsabilidade de:

- a) Assegurar gradualmente os meios educativos necessários;
- b) Definir normas gerais da educação inclusiva nomeadamente nos aspetos técnicos e pedagógicos e apoiar o seu cumprimento e aplicação;
- c) Apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a recuperação e integração socioeducativa do aluno;

3. No âmbito do disposto no número anterior, à educação especial cabe essencialmente:

- a) Proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens portadores de deficiência com dificuldades de enquadramento social;
- b) Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos portadores de deficiência;
- c) Apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos portadores de deficiência, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sociofamiliar;
- d) Apoiar o portador de deficiência com a vista à salvaguarda do equilíbrio emocional;
- e) Reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência;
- f) Preparar o portador de deficiência para a sua integração na vida ativa (nºs 2 e 3 do artigo 48º).

No que respeita às peculiaridades da educação das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais, a Lei de Bases adota orientações que correspondem às geralmente aceites na literatura sobre a

educação especial e no direito educacional comparado:

1. A educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, incluindo as derivadas de deficiências, organiza-se segundo métodos específicos de atendimento adaptados às suas características.
2. A integração em classes regulares de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, incluindo as derivadas de deficiência, é promovida tendo em conta as necessidades de atendimento específicas e apoio aos professores, pais ou encarregados de educação.
3. A educação dos alunos com necessidades educativas especiais pode ser desenvolvida em instituições específicas desde que o grau de deficiência ou a sobredotação o justifique.
4. A educação dos alunos com necessidades educativas especiais pode desenvolver-se, para efeitos do cumprimento da escolaridade básica, de acordo com currículos, programas e regime de avaliação adaptados às características do educando.
5. O departamento governamental responsável pela área da Educação, em coordenação com outros sectores estatais, organiza formas adequadas de educação visando a integração social e profissional do educando com necessidades educativas especiais (artigo 50º).

Ainda no quadro da educação inclusiva, a que todas as crianças têm direito, mediante o atendimento das necessidades educativas diferenciadas dos alunos, importa realçar que a Lei de Bases não relega ao esquecimento as crianças “sobredotadas”, conhecidas, igualmente, por “portadoras de altas habilidades, estipulando, no seu artigo 49º, que “o Estado providencia ainda no sentido de serem criadas condições especializadas de acolhimento de crianças com superior ritmo de aprendizagem, com o objetivo de permitir o natural desenvolvimento das suas capacidades mentais”.

Embora o essencial das disposições normativas aplicáveis à educação inclusiva conste da Constituição e da Lei de Bases, podem encontrar-se no ordenamento jurídico-educacional cabo-verdiano outras normas de interesse, designadamente: (i) no Estatuto do Aluno, aprovado pelo Decreto-Lei nº 31/2007, de 3 de Setembro, que realça a “responsabilidade de todos os membros da comunidade pela salvaguarda efetiva do direito à

educação e a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares”; (ii) no Estatuto do Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 2/2004, de 29 de Março, que atribui aos professores, entre outros, o dever de “contribuir para a formação e realização integral dos alunos”; (iii) na Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto-Lei nº 24/2013, de 24 de Junho, que assume a responsabilidade de “criar as condições para a integração progressiva das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais no sistema educativo” e incumbe ao serviço central de inovação pedagógica e educativa, em articulação com o de planeamento, a definição e execução da política para a educação especial.

Acrescem as disposições de legislação não especificamente educacional, como as que constam da Lei nº 49/VIII/2013, que aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei n.º 122/V/2000, que estabelece as bases gerais da prevenção, reabilitação e integração de pessoas portadoras de deficiência, e do Decreto-Lei n.º 38/93, de 6 de Julho, que adota medidas para facilitar a educação, o emprego e a promoção de pessoas com distúrbios mentais, além de diversas convenções internacionais de que o Estado cabo-verdiano é parte, como é o caso, por exemplo, da Convenção dos Direitos da Criança (1999), em relação às quais não entramos em detalhe neste trabalho, tanto mais que o seu conteúdo essencial, em termos de princípios orientadores para a abordagem da educação numa perspectiva democrática e inclusiva, encontra-se plasmado nos textos legais anteriormente referidos. Na verdade, as diretivas que têm vindo a nortear a Educação Inclusiva em Cabo Verde decorrem em larga medida de resoluções internacionais, que, “de certa forma, já estão vertidas na Constituição, na Lei de Bases do Sistema Educativo”, como assinala Furtado (2012, p.110).

No que concerne a documentos oficiais de natureza não normativa, realça-se que o Programa do Governo 2011-2016 estabelece medidas de interesse para a educação inclusiva, de entre as quais cabe destacar as que se prendem com: (i) “a promoção de uma vida condigna para todos, eliminando a pobreza extrema e protegendo as pessoas portadoras de deficiência” (p.8); (ii) a facilitação do “acesso universal ao ensino

pré-escolar, básico e secundário; (pp.9 e 49); (iii) a atribuição de “bolsas de estudo aos estudantes com maiores dificuldades financeiras e aos estudantes de mérito (p. 49); e (vi) a “continuação da melhoria das condições para o desenvolvimento harmonioso e pleno das crianças, com atenção particular para as crianças e adolescentes em situação de risco (p. 37).

Análise da situação e dos principais desafios da educação inclusiva em Cabo Verde

Se, em termos de normas e diretivas referenciadoras de uma política educativa de inclusão, Cabo Verde encontra-se relativamente bem posicionado, embora tais decisões careçam ainda de desenvolvimento, nomeadamente através de legislação e planos específicos, em particular para a educação especial, importa reiterar que, na análise das políticas educativas não se deve focalizar apenas na sua dimensão instituída, impondo-se, igualmente, e sobretudo, verificar em que medida são prosseguidas a nível da dimensão instituinte (Varela, 2013), ou seja, se e como as decisões, normas e orientações prescritas oficialmente são postas em prática.

Ora, de uma breve análise dos documentos oficiais e de estudos empíricos levados a cabo, resulta que, em Cabo Verde, a educação especial é, no quotidiano, uma realidade em desenvolvimento, mas ainda em estado relativamente incipiente.

É certo que, em todo o país, as crianças com necessidades educativas especiais são recebidas nas escolas regulares, existindo, outrossim, alguma oferta educativa especializada, em função das deficiências (v.g. Escola dos Deficientes Visuais «Manuel Júlio»). Além de algum apoio especializado a professores que recebem alunos com NEE, a cargo, sobretudo, do Núcleo de Educação Especial, a Universidade de Cabo Verde realizou duas edições do Mestrado em Educação Especial, destinado a formar quadros qualificados para a área. Regista-se que um número significativo, ainda que indeterminado, de deficientes logrou realizar um percurso formativo de sucesso, desde a educação básica ao ensino superior (Tavares, 2009).

Não obstante estes progressos, no processo de desenvolvimento da educação inclusiva existe um longo caminho a percorrer em Cabo Verde. Por falta de espaço, limita-se a destacar, a este respeito, as seguintes constatações:

Acesso

O acesso à educação escolar em Cabo Verde - primeiro critério de análise da observância do princípio da educação para todos, imanente à educação inclusiva - varia de acordo com os subsistemas, sendo o ensino básico de seis anos, obrigatório e gratuito, aquele em que se verifica uma cobertura que se pode considerar plena, com uma taxa bruta superior a 100%, e a educação pré-escolar o subsistema que acusa maiores défices de cobertura, com efeitos negativos em termos de preparação das crianças para o ingresso na educação escolar. Com efeito, do Relatório do Estado do Sistema Educativo de Cabo Verde, datado de Dezembro de 2011 (MED, 2011, p.100), consta que:

“Entre 2000/2001 e 2008/2009 a taxa bruta de escolarização na Educação Pré-escolar passou de 54,3% para 72,3%, o que corresponde a um aumento de 18,0%.

O Ensino Básico teve uma diminuição de 2,6 pontos no mesmo período, passando de 116,1% para 113,5%. Esta situação é decorrente da diminuição de efetivos fora da idade de escolarização. O Ensino Secundário cresceu de forma significativa (22,8 pontos), passando de 65,0% em 2000/2001 para 87,8% em 2008/2009. A taxa de escolarização é superior no primeiro ciclo (114,0%), seguido do 2º ciclo (87,8%) e 3º ciclo (61,9%)”.

Qualificação docente

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a habilitação mínima para o exercício da docência é a de curso superior, conferente ou não do grau de licenciatura. Ora, a análise dos dados estatísticos oficiais referentes ao ano letivo 2012/2013 (MED, 2013) permite constatar que apenas 199 professores do ensino básico reúnem esse requisito, o que corresponde a, apenas, 7% do total dos efetivos docentes deste nível de

ensino em exercício de funções.

Por outro lado, da análise dos planos curriculares dos cursos dos antigos Instituto Pedagógico, Magistério Primário e Escola de Habitação de Professores de Posto Escolar, que formavam docentes outrora considerados qualificados para o ensino primário, constata-se que são insipientes as competências adquiridas para a abordagem da educação inclusiva e, em particular, da educação especial. Encontram-se nesta situação 88% de docentes, incluindo os que possuem formação em exercício incompleta organizada pelo mencionado instituto, conforme as estatísticas oficiais (MED, 2013).

Na falta de formação adequada para gerir uma classe com alunos portadores de necessidades educativas especiais, têm-se constatado práticas docentes atentatórias do direito à inclusão educativa, desde a resistência em acolher alunos *deficientes* aos diversos modos de segregação e marginalização dos mesmos na turma, em virtude da falta de paciência e de atenção, da inadequação de processos de ensino e avaliação, da dificuldade de gerir preconceitos e de outros comportamentos evidenciados, nomeadamente, por Tavares (2009) na sua dissertação sobre o percurso escolar das pessoas cegas da cidade da Praia.

Estes factos evidenciam bem a magnitude dos esforços necessários para a (re)qualificação dos docentes, dotando-os de competências científicas, pedagógicas e metodológicas adequadas para o desempenho da profissão docente e, em particular, para o desenvolvimento de práticas profissionais em conformidade com as exigências da educação inclusiva, desafio que requer uma colaboração estreita entre a administração educativa e as academias.

Apoio técnico-pedagógico

Se, há mais de década e meia, existe um pequeno Núcleo de Educação Especial, que deveria evoluir para um organismo especializado do Ministério da Educação, a análise da Lei Orgânica e do Quadro de Pessoal do Ministério evidencia que essa estrutura não só não teve ainda expressão

orgânica na macroestrutura de gestão do sistema educativo, como não possui pessoal especializado em número suficiente que lhe permita assegurar um apoio pedagógico mais efetivo e eficaz aos docentes, em especial aos que trabalham com os alunos portadores de deficiências.

Sucesso educativo

No que concerne ao direito de todos ao sucesso educativo, se, no conjunto dos seis anos de ensino básico considerados (1º a 6º), as taxas de aprovação são, em termos gerais, elevadas (89%), ainda que ligeiramente empoladas devido à consideração na estatística da aprovação dos alunos do 1º ano, que não são passíveis de reprovação à luz das normas de avaliação em vigor, o mesmo já não acontece no ensino secundário (levando em consideração os alunos do 7º ao 12º anos), onde a taxa global de aprovação desce para 68%, revelando um índice elevado de insucesso escolar: dos 53.632 alunos matriculados, apenas 36.427 ficaram aprovados no ano letivo 2012/2013 (MED, 2013), facto que, por ser preocupante, exige, com urgência, a análise das causas do insucesso com vista à adoção das medidas pertinentes. Estes dados parecem contrastar com as percentagens de repetência no ensino secundário (levando em conta os alunos do 7º ao 12º anos) entre os anos letivos 2000/01 e 2008/09, extraídas do citado relatório (MED, 2011, p. 165) (Ver Tabela 1).

Tabela 1. Evolução das percentagens de repetência no ensino secundário

| 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 17,9% | 20,5% | 20,1% | 19,6% | 23,4% | 22,2% | 19,8% | 19,6% | 19,3% |

Em todo o caso, cabe assinalar que se está perante variáveis diferentes:

os dados de repetência referem-se à frequência de alunos reprovados em ano anterior, parte dos quais pode ter perdido o direito de permanência na escola em virtude por ultrapassarem os limites de idade e número de reprovações previstos diploma legal que regula a avaliação.

Adequação das condições de oferta educativa

Outros desafios importantes prendem-se com a adequação das condições materiais, logísticas e pedagógicas adequadas ao atendimento dos alunos com NEE. Assim, como assinala Furtado (2012, 188), no estudo empírico que suporta a sua tese sobre a problemática da educação especial em Cabo Verde:

“Uma das primeiras medidas a pensar é, sem dúvida, a aposta na criação de condições físicas favoráveis que facilitem a acessibilidade e mobilidade aos (e nos) diferentes espaços da escola”.

(..) Para eliminarmos os constrangimentos com que as pessoas com deficiências (física, visual e auditiva) ou com mobilidade reduzida se deparam nos ambientes, é preciso uma forte aposta na aquisição de dispositivos de sinalização e comunicação.

É urgente uma aposta na “*tecnologia assistiva*”, o que significa fazer adaptações de acesso ao computador, dotar as escolas de equipamentos de auxílio aos alunos com défices sensoriais, adaptações de sistemas de comunicação alternativos e/ou suplementar para maximizar os atos de ensinar e aprender”.

À laia de conclusão

Se, no plano teórico, nos discursos e nos normativos, a educação inclusiva se apresenta, no plano internacional, como uma orientação e um propósito pacíficos e inquestionáveis, quando se analisa a correlação entre os postulados e a prática a distância é, contudo grande, dada a complexidade de fatores que condicionam a consecução dos princípios e propósitos da educação inclusiva. Em Cabo Verde, as opções de política educativa orientam-se para uma abordagem inclusiva da educação escolar, mas o processo de sua tradução

em práticas educativas consequentes acusa um lento desenvolvimento, mercê da conjugação de uma série de fatores, como os constrangimentos de ordem material e financeira do país e os défices de qualificação dos docentes. Todavia, os ganhos adquiridos não só demonstram que a educação inclusiva é possível como conhecerá um importante salto qualitativo se houver maior investimento nacional, público e privado, na superação dos constrangimentos existentes, em ordem a assegurar-se uma efetiva democratização da educação escolar, com a maximização das oportunidades de aceso e sucesso de todos e de cada um dos alunos, independentemente das diferenças individuais e correlativas necessidades educativas

Referências bibliográficas

Ball, S.J. (2009). Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional (entrevista), *Educação & Sociedade*, 30 (106), 303-318, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Cardoso, R. (1986). *Cabo Verde - Opção para uma política de paz. Coleção: Estudos e Ensaios*. Praia: Instituto Caboverdeano do Livro.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com NEE como as educar? *Inovação*, 7 (1), pp. 23-35.

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Org). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 1379-91). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. & Marques, M. (2014). Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In M. R. Oliveira (Ed.), *Professor: Formação, saberes e problemas* (pp. 105-135). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Poro Editora.

Pacheco, J.A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Poro Editora.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13.34). Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Lisboa: Porto Editora.

Tavares, F. (2009). *Percurso escolar das pessoas cegas da cidade da Praia*. Praia: Universidade de Cabo Verde.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: porto editora.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality*. Salamanca: AUTOR

Warnock, M. (1978). *Special education needs: report of committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Varela, B. (2013). O Currículo e o desenvolvimento curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização. *Revista de Estudos Cabo-Verdianos - Atas do I Encontro Internacional de Investigação e Reflexão (EIRI)*, (pp 11-22). Praia: Edições Uni-CV.

Referências documentais

Anuário Estatístico do ano letivo 2012/2013: Praia: Ministério da Educação e do Desporto

Constituição de Cabo Verde de 1992, revista pela Lei Constitucional 1/VII/2010, de 3 de Maio.

Decreto-Lei n.º 38/93, de 6 de Julho, que adota medidas para facilitar a educação, o emprego e a promoção de pessoas com distúrbios mentais.

Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela Lei nº 49/VIII/2013.

Estatuto do Aluno, aprovado pelo Decreto-Lei nº 31/2007, de 3 de Setembro.

Estatuto do Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 2/2004, de 29 de Março.

Lei de Bases do Sistema Educativo - revista pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio.

Lei n.º 122/V/2000, que estabelece as bases gerais da prevenção, reabilitação e integração de pessoas portadoras de deficiência.

Lei Orgânica do Ministério da Educação e do Desporto - aprovada pelo Decreto-Lei nº 24/2013, de 24 de Junho.

Programa de Governo 2011-2016. Praia: Governo de Cabo Verde.

Relatório do Estado do Sistema Educativo: Praia: Ministério da Educação e do Desporto

ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EFECTIVA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

Aleida Patrícia Monteiro Furtado

aleidapatricia@hotmail.com

Instituto Universitário de Educação, em Cabo Verde, Cabo Verde

Resumo: o estudo tem como objetivos conhecer as perspetivas dos professores do EBI sobre a educação de alunos com NEE nas turmas regulares; averiguar a necessidade da criação da figura do professor de educação especial em Cabo Verde; identificar o seu perfil e funções e identificar as linhas orientadoras da formação desses professores. Realizamos uma investigação qualitativa com recurso à entrevista a professores, dirigentes do MED e dirigentes das instituições de formação. Recorremos também à análise documental da legislação de três países (Brasil, Espanha e Portugal). Os resultados mostram que os diferentes agentes educativos concordam com a inclusão de alunos com NEE. Contudo, reconhecem que é necessário criar condições e formar professores, já que estes apresentam dificuldades na gestão curricular quando têm na turma alunos com NEE. Constatámos que precisam de apoio de um professor especializado em educação especial, que também apoia os pais/ encarregados de educação e os próprios alunos.

Palavras-chave: Alunos com NEE; inclusão; especialização de professores e educação especial.

Introdução

A democratização do ensino apoiada na política de educação para todos e na igualdade de oportunidades tem contribuído para a diminuição da exclusão escolar e consequentemente para o aumento do convívio com a diversidade no sistema educativo.

Em Cabo Verde, as políticas educativas apontam para a inclusão de alunos com NEE, isto é, a educação para todos. A sociedade cabo-verdiana já se encontra também sensibilizada em relação à inclusão. O maior problema que se coloca atualmente em Cabo Verde prende-se com a criação de condições para inclusão, de forma a proporcionar aos alunos com NEE uma educação de qualidade. É neste aspeto que o presente estudo debruçou, focando a formação de professores, daí o tema desta investigação ser: Especialização de professores para uma efetiva inclusão de alunos com NEE no ensino básico. Uma proposta de especialização em educação especial. As questões de partida que nortearam o estudo foram as seguintes: 1) Será que os diferentes agentes educativos vêem vantagens na existência de um professor de educação especial nas escolas do ensino básico? 2) Que perfil deve ter um professor de educação especial em Cabo Verde? 3) Que formação deve ter um professor de educação especial para desenvolver um trabalho de qualidade numa escola inclusiva, segundo a opinião de diversos agentes educativos?

Quantos aos objetivos foram os seguintes: 1) Conhecer as perspetivas dos professores do ensino básico sobre a educação dos alunos com NEE nas turmas regulares. 2) Averiguar a eventual necessidade de criação da figura do professor de educação especial. 3) Identificar o perfil e funções considerados desejáveis para o professor de educação especial. 4) Identificar as linhas orientadoras da formação de professores em educação especial.

Metodologia

O presente estudo, encontra-se inserido numa abordagem qualitativa, é um estudo descritivo e exploratório, portanto visa conhecer, por uma lado, as percepções de agentes educativos relativas à inclusão de alunos com NEE e à eventual necessidade da educação especial nas escolas e, por outro lado, as condições do sistema educativo e do sistema de formação para a criação e implementação de um subsistema de educação especial no país. Assim, procuramos compreender como os professores percebem e vivenciam a inclusão de alunos com NEE. Para obter essas informações efetuamos quatro entrevistas a professores do ensino básico com experiência de lecionação em turmas com alunos com NEE. Também recolhemos informações junto de dois responsáveis de instituições de formação, para verificar a disponibilidade e o interesse dessas instituições em oferecer um curso de especialização em educação especial. Por último, para conhecer a viabilidade da criação da figura do professor de apoio, especializado em educação especial no sistema educativo cabo-verdiano, realizamos uma entrevista a um decisor político (dirigente do Ministério da Educação e Ensino Superior).

Recorremos também à análise documental para conhecer a legislação sobre inclusão em três países (Portugal, Brasil e Espanha) e, ainda para conhecer os planos de estudo de alguns cursos de formação de professores em Educação Especial nesses países.

Após a recolha de dados pretendemos analisar as informações obtidas através da análise de conteúdo. Segundo Berelson (1952, citado por Estrela, 1994) análise de conteúdo é uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação. Posteriormente foram propostas outras definições, entre os quais, a definição de Grawitz (1993, citado por Carmo & Ferreira, 2008), que coloca a tónica na inferência.

Apresentação e discussão dos resultados

A educação especial outrora segregadora deu lugar uma nova perspectiva, abrangendo os ideais da inclusão, proporcionando aos alunos com NEE respostas e oportunidades no ensino regular, através dos apoios especializados e das adaptações necessárias que facilitam o seu acesso ao currículo. Segundo Bautista (1997) atualmente, “a educação especial decorre pelas mesmas vias que a educação regular, isto é, a escola da discriminação deu lugar à escola da integração”(p. 9).

A análise documental sobre a educação especial realizada permitiu-nos constatar que em países como o Brasil, a Espanha e Portugal a educação especial proporciona apoios aos alunos com NEE dentro e fora da sala de aula, disponibilizando recursos materiais, didáticos e humanos especializados. Verificamos ainda que existem situações de apoios suplementares em salas de recursos, equipados para esse fim. Todas essas ações ajudam a perceber que em países com alguma experiência em educação especial a inclusão é feita aproveitando os conhecimentos e experiências desta área.

acredito que é no interlaçamento entre a educação geral e a educação especial que se dará base para a proposta de educação para todos, tanto nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas, da formação de professores e das práticas pedagógicas, quanto das possibilidades e das acções para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educativas especiais seja implementado. (Freitas, 2008 p. 20)

Nesses países existem também respostas em instituições especializadas, mas apenas quando a necessidade da criança o exigir, ou seja, quando a situação da criança é muito crítica.

Em Cabo Verde a inclusão é aceite pela comunidade educativa. Este facto foi confirmado pelas entrevistadas que manifestaram um posicionamento favorável à inclusão, reconhecendo que é um direito de todas as crianças. Mesmo assim, os professores sentem alguma preocupação quando encontram esses alunos nas suas turmas. “No primeiro momento

até senti-me aflita.” (P2) Reconhecem também a necessidade de haver uma articulação com a família desses alunos, mas afirmam existir algumas dificuldades neste sentido.

De um modo geral, todas as entrevistadas (professoras e dirigentes) reconhecem que há necessidade de melhorar as condições das escolas, de modo a acolher e a proporcionar uma educação de qualidade aos alunos com necessidades educativas especiais. Segundo Marchesi (2001, citado em Lima-Rodrigues, 2007), as escolas inclusivas não nascem da noite para o dia. Pelo contrário, desenvolvem-se através de um longo processo que será baseado na sua experiência, por isso a mudança de cada escola deve ser operada a partir da sua própria cultura e orienta-se, então, para a sua transformação. É a partir das condições reais de cada escola, que é possível melhorar a organização interna e contribuir para uma cultura mais favorável para a mudança educativa. A inclusão de alunos com NEE requer mudanças profundas a nível da gestão das escolas, da gestão curricular, da prática pedagógica, da avaliação, dos recursos, etc.

Em Cabo Verde não podemos falar da criação de condições para a inclusão sem mencionar a formação de professores. “Os professores não têm formação na área, mesmo que queiram fazer alguma coisa para além da socialização torna muito difícil.” (P3)

Em Cabo Verde, a formação especializada existe em termos legais, regulamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 65: “São qualificados para exercício de funções como docentes de educação especial os educadores de infância e os professores que obtenham aproveitamento em cursos especializados ou provindos de instituições de formação especializadas.” Contudo, na prática esta figura não existe. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) refere que é preciso formar professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e que possam assumir um papel-chave nos programas para alunos com NEE.

Conclusões e recomendações

A partir dos resultados obtidos na análise documental dos subsistemas de educação especial, podemos concluir que as legislações dos países selecionados para este estudo preveem respostas educativas para os alunos com NEE em escolas regulares, como também em instituições especializadas, quando as necessidades dos alunos o exigirem. Para além da escolaridade obrigatória, verificámos ainda que em todos esses países há uma valorização da formação profissional como uma forma eficaz de integração social e laboral dos alunos com NEE. Nestes países, existe a figura do professor de educação especial nas escolas regulares, que constitui um dos recursos humanos acrescidos necessário para o atendimento de alunos com NEE.

No caso específico de Cabo Verde verificámos que a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê respostas educativas no ensino regular. Contudo, não há regulamentação. Existe uma proposta de documento regulador da educação inclusiva, elaborada em 2007, porém, não aprovada.

Em suma, podemos concluir que a educação de crianças com NEE exige importantes intervenções a fim de torná-la, realmente, a melhor opção educativa para essas crianças. Portanto, é fundamental que todas as condições sejam criadas, nomeadamente, a regulamentação da educação inclusiva; investimentos a nível de recursos materiais e sobretudo humanos: formação inicial e contínua de professores. Há igualmente a necessidade de especializar professores em educação especial. Na sequência da proposta da criação do professor de apoio, formado em educação especial, e de acordo com o contexto atual gostaríamos de propor um curso de especialização para esses profissionais, conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Proposta Curricular do Curso de Educação Especial

| Área de Formação | Disciplinas |
|--------------------------------------|--|
| Formação Geral em Educação | Educação para a Cidadania |
| Formação Geral em Educação Especial | Educação e Diversidade |
| | Desenvolvimento e Avaliação em Educação Especial |
| | Currículo e Necessidade Educativas Especiais |
| | Tecnologias de Apoio à Deficiência |
| Formação em Diferentes Problemáticas | Problemas na Linguagem e na Aprendizagem |
| | Multideficiência e Problemas de Cognição |
| | Educação de Alunos com Problemas de Visão |
| | Educação de Alunos com Surdez |
| | Atividade Física Adaptada aos Portadores de Deficiência Motora |
| Formação em Investigação | Metodologia de Investigação |
| Formação Prática | Projeto de Intervenção Educativa |
| | Seminário de Acompanhamento ao Desenvolvimento do Projeto |

Este curso constitui a nossa proposta de especialização em educação especial, uma vez que, a partir do estudo realizado, consideramos que a criação da figura do professor de Educação Especial é fundamental para uma efetiva inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares do ensino básico.

Referências bibliográfias

- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Presença.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bolzam, D. (2009). *Formação de professores. compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Editora Mediação
- Carmo, H & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares*. Porto: Porto Editora
- Ketеле, J. & Roegiers, X. (1999). *metodologia da recolha de dados. fundamentos dos métodos de observação, de questionário, de entrevista e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Estrela, T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI (1), 17-29.
- Freitas, S. (Org). (2008). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- Gaio, R. & Meneghetti, R. (Org). (2004). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis: Editora Vozes
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Leite, T. (2005). Diferenciação curricular e NEE. In I. Sim-Sim (Coord.), *Necessidades educativas especiais. dificuldades da criança ou da escola?* (pp. 9-25). Lisboa: Texto Editora.

Lima-Rodrigues, L. (Coord.). (2007). *Percurso da educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

Madureira, I. & Leite, T. (1999). Diferenciação pedagógica: Preocupações e dificuldades dos professores. In *Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCE-UL

Madureira, I. & Leite, T. (2007). Educação inclusiva e formação de professores: Uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 5 (17), 12-16.

Marchesi, A. (2001). A Prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença* (pp. 95-108). Porto: Porto Editora.

Mascarenhas, T. (s/d). *A criança com paralisia cerebral. guia para os pais e profissionais da saúde e educação*. Praia: ACARINHAR – Associação das Família e Amigos de Crianças com Paralisia Cerebral.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA, pp.53-72

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manuel de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In *Educação inclusiva. estamos a fazer professores?* (pp.74-88). Cruz Quebrada: FMH.

Rodrigues, D. (Org.) (2001) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora

Rodrigues, D., Krebs, R., & Freitas, S. (Org.). (2005). *educação inclusiva e necessidades educativas especiais*. Santa Maria: Editora Universidade Federal de Santa Maria/Editoraufsm).

Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial*. Da formação às práticas educativas. Porto: Porto Editora

Torres-González, J. A. (2002). *Educação e diversidade*. Porto Alegre: Artred.

Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (2ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Diplomas legais e enquadramentos jurídicos

Legislação Cabo-verdiana

Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro. Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-lei nº25/2001 de 5 de Novembro. Lei Orgânica do Ministério da Educação

Boletim Oficial n.º 43 / 96 de 16 de Dezembro de 1996

Boletim Oficial nº 47 de 22/11/93

Ministério da Educação e ensino Superior. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. (2007). Proposta de Documento Regulador da Educação Inclusiva (Portaria Ministerial ou Diploma). Praia (versão policopiada)

Legislação Estrangeira

Ley 51/2003, de 2 de Diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. (Espanha)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Espanha)

Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Directrizes e Bases

da Educação Nacional (Brasil)

CNE/CEB nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Resolução do Conselho Nacional da Educação (Brasil)

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal)

Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, I série — N.º 4 (Portugal)

Despacho 105/97 de 1 de Julho. Diário da República, II série – nº 149 (Portugal)

SITOGRAFIAS

<http://aeahespecial.blogspot.com/> - Skrtic (1994)

<http://minedu.gov.cv> – Ministério da Educação de Cabo Verde

<http://www.mec.gov.br> – Ministério da Educação do Brasil

<http://www.min-edu.pt> – Ministério da Educação de Portugal

<http://www.mec.es> - <http://www.educacion.es/portada> – Ministério da Educação de Espanha

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumental.pdf> - Calado e Ferreira (2005). Análise Documental: Método de Recolha e Análise de Dados. Lisboa: Faculdade Ciências da Universidade Lisboa.

INCLUIR EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR E PRIMÁRIO EM ANGOLA

Águeda Gomes

aguedalobito@yahoo.com

José Fazenda

Pedro Fernandes

*Instituto Nacional de Investigação de Desenvolvimento da
Educação, Angola*

Resumo: Educação Física (EF) é uma das disciplinas integradas do curriculum escolar no sistema educacional de Angola. Contudo, as aulas de EF no sistema primário de educação são administradas pelo professor de sala de aula que não tem especialidade para ensinar esta aula. A maioria dos professores de EF no ensino secundário não tem formação para trabalhar com estudantes com necessidades educativas especiais. Angola tem vindo adoptar diferentes políticas a nível global e regional que promovem serviços de educação aos seus cidadãos num ambiente inclusivo. Desta forma, existe a necessidade de se preparar os professores para os desafios que eles se deparam ao ensinarem estudantes com e sem deficiência num ambiente inclusivo. O propósito do projecto de formação em serviço é introduzir aspectos da educação física adaptada (EFA) ao sistema geral de ensino que permitirá ao professor resolver algumas dificuldades que eles enfrentam nas salas de aulas inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão, formação em serviço, professores, Educação Física Adaptada.

O QUÊ QUE OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DEVEM SABER SOBRE A INCLUSÃO?

Pedro Fernandes

pfernandes61@yahoo.com.br

*Instituto Nacional de Investigação de Desenvolvimento da
Educação, Angola*

Resumo: O trabalho apresenta a importância e a necessidade de formação de professores de Educação Física (EF) competentes para a prática da educação inclusiva nos espaços educativos. Pois, o aluno com deficiência, no geral, é excluído da aula de EF porque o professor não sabe como incluí-lo. Sabe-se que esta realidade é prática diária, pois, o profissional de EF não se sente habilitado para o efeito. Espera-se que este trabalho contribua para que a escola tenha um professor flexível, que saiba dosear os planos de aula, a fim de poder atingir as necessidades do aluno com deficiência, fazendo que este sinta-se parte do grupo e que esse grupo também crie consciência de inclusão. O professor deve fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Professor, Educação Física, inclusão.

A INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM PROBLEMAS AUDITIVOS, O CASO DE UMA ESCOLA DO ENSINO BÁSICO PRIMÁRIO E INCLUSIVO NA CIDADE DE NAMPULA – MOÇAMBIQUE

Luísa Francisco Meque Almeida

lufumeque@yahoo.com.br

Universidade Pedagógica, Moçambique

Resumo: Este Artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada numa escola do ensino básico primário e inclusivo na cidade de Nampula, focando sobre alunos com problemas Auditivos. O objectivo deste estudo consistiu em descrever e compreender a aprendizagem dos alunos com problemas Auditivos. A pesquisa foi do tipo qualitativo e envolveu duas professoras e doze alunos com problemas Auditivos. A colecta de dados foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas com a população envolvida e observação de aulas, com objectivo de obter dados mais relevantes em relação ao tema em estudo. Neste contexto, analisados os resultados, as conclusões revelam que existe uma necessidade e interesse dos professores em ajudar os alunos com problemas auditivos em aprender, ter uma atitude inclusiva para com os alunos com problemas auditivos, há uma necessidade de uma formação contínua e capacitação constante aos professores e que haja uma separação de alunos com problemas auditivos ligeiros e auditivos profundos.

Palavras-chave: Ensino Básico, inclusão, problemas auditivos, aprendizagem.

Enquadramento

Nos dias actuais, vivemos um momento em que se fala tanto da inclusão escolar de alunos portadoras de deficiência no ensino básico primário a nível de vários países do planeta terra e que para o nosso país Moçambique não constitui uma excepção.

A educação é um alicerce para o desenvolvimento de todo indivíduo e que a inclusão de alunos com problemas auditivos é uma forma de respeitá-los e garantir o seu crescimento e envolvimento na sociedade.

Neste contexto, o ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos, independentemente do talento, deficiência, origem social económica ou cultura, em escolas e salas de aulas educando todos juntos (STAINBACK & STAINBACK, 1999).

As autoridades e as leis sobre a educação em Moçambique são claras e explícitas quanto a educação de todos cidadãos independentemente de suas diferenças e necessidades defendendo que a *Educação Básica é de importância fundamental para a estratégia de desenvolvimento do país e do indivíduo, porque:*

É um elemento central de estratégia da redução da pobreza, uma vez que, por um lado, a aquisição de conhecimentos académicos, incluindo a alfabetização de adultos, irá alargar as oportunidades de acesso ao emprego, auto-emprego e aos meios de subsistência sustentáveis ao cidadão moçambicano e, por outro lado, aumentar a equidade do sistema educativo (INDE/MINED, 2003, 14).

No entanto, neste estudo, busca-se discutir o processo de inclusão e aprendizagem de alunos com problemas auditivos, no ensino básico e primário Azul da cidade de Nampula. A escolha desta escola na cidade foi o de representatividade, é única escola da cidade a ensinar alunos com problemas auditivos e o uso de línguas de sinais. Nesta escola os alunos com problemas auditivos não se separam segundo o seu grau de gravidade, sendo que todos alunos que se identifiquem com problemas auditivos aprendem na

mesma sala de aulas e o uso de língua de sinais na aprendizagem.

A política de inclusão de alunos portadores de deficiência nas escolas do ensino básico primário no nosso País, está sendo feito através de experiências dos outros países que a introduziram como é o caso de Portugal, Brasil, América, Canadá e outros países. Para tal, o programa de Educação inclusiva foi introduzido no país em 1998 em apenas três províncias das dez que o país possui. Nestas províncias, apenas uma escola foi escolhido mas que actualmente existem várias escolas abrangidas, o que na realidade todas escolas deveriam ser consideradas escolas inclusivas pelo facto de encontrarmos em muitas se não todas escolas, alunos com problemas de linguagem. Em Nampula, província onde decorreu este estudo, o programa de educação inclusiva está apenas em sete escolas.

Alunos com deficiência auditiva, não só enfrentam problemas ou dificuldades nas suas actividades diárias devido o seu problema, mas enfrentam também restrições em termos de inserção na sociedade, participação na sociedade, integração social, relações interpessoais e há uma tendência de isolamento social.

Portanto para auxiliar na aprendizagem do aluno com problemas auditivos, surgiu uma classificação do grau de perda auditiva, Kirk e Gallagher (2002, p. 233), apontam cinco graus de perda auditiva: o leve, Moderado, Moderadamente grave, grave e profunda. Categorias comumente aceites de nível de perda auditiva. As três primeiras categorias são de um grupo de crianças com audição reduzida e as duas últimas de um grupo de crianças surdas.

Desta forma, para Correia (1997), “o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija” (p. 36), ainda para Correia (1997), a sequência das fases de inclusão é semelhante em vários países apesar de ter ocorrido em momentos diferentes.

Resultados

Inclusão e aprendizagem de alunos com problemas auditivos segundo percepção de professores e alunos.

De facto o que acontece nas turmas de alunos com problemas auditivos é uma maravilha. As crianças estão muito a vontade participam maravilhosamente nas aulas, há uma forte interacção entre o professor e aluno. De salientar que os professores produzem o seu material para auxiliar o livro de distribuição gratuita usado para todos alunos, consultam à comunidade circunvizinha, a direcção e outros professores da mesma ou outra escola sobre determinados assuntos quando necessário.

Na observação das aulas, foi possível compreender que a preocupação de aprender por parte dos alunos é maior e que a relação entre professores e alunos é boa pois são professoras que lhes acompanham todo seu ciclo primário até concluírem o ensino básico primário.

Durante a entrevista com a professora X sobre a aprendizagem dos seus alunos com problemas auditivos, ela afirmou que “ Estes alunos com problemas auditivos apresentam muitas das vezes limitações na aprendizagem e mesmo na fala, para além de que requerem muita paciência ao explicar porque a compreensão dos conteúdos não chega a ser imediata como os outros alunos normais”. E a professora Y disse que “ a aprendizagem destes alunos é gradual, não acatam a matéria com facilidade mas são muito empenhados e preocupados, são alunos que não faltam as aulas e procuram ser sempre pontuais, existem muitas dificuldades para estes alunos aprenderem principalmente no que se refere a compreensão dos conteúdos, não é fácil para estes alunos compreenderem logo a priori, e necessário repetir muitas vezes a matéria”.

Por tanto, com estas afirmações as professoras, referem-se aqui que a aprendizagem dos alunos com Problemas auditivo requer muita atenção e paciência.

Quando se perguntou sobre o material que os alunos com problemas auditivos usam para a sua aprendizagem, a professora Y afirmou dizendo que “Quanto ao material básico escolar, os alunos com problemas auditivos usam o mesmo livro comum dos outros alunos normais – o livro de distribuição gratuita mas que depois traduzimos para língua de sinais.”

Na entrevista com as professoras ficou claro que elas estão envolvidas e empenhadas na aprendizagem dos alunos com problemas auditivos na escola inclusiva, mas também percebe-se a maior preocupação delas em relação a aprendizagem destes.

Para os alunos, são unânimes em afirmar que gostam de aprender e que as suas aulas estão sendo bem dadas pelas professoras e aprendem muito com elas, quanto ao material em uso enfrentam algumas dificuldades em compreender mas as professoras ajudam-nos a compreender.

No que concerne a questão relacionada com condições de salas de aulas para alunos com problemas auditivos, a professora X afirmou que “ a sala de aulas que usamos é pequena e com poucas carteiras, temos alguns alunos a sentarem no chão, para além do quadro ser também pequeno”. O que a professora afirmou constatou-se de facto na altura de observação de aulas onde para além deste facto, a sala está mal situada, pois localiza-se próxima de casa de banho e que por falta de uma boa limpeza, liberta mau cheiro afectando assim aos alunos.

As condições materiais de qualquer escola, desempenha um papel importante na gestão flexível dos trabalhos realizados nessa instituição. O que quer dizer, que o bom clima ambiental da escola, contribui para a aquisição dos saberes. Em alguns casos as crianças continuam a receber aulas ao relento e noutros em turmas superlotadas. Facilmente pode se concluir que as condições de aprendizagem dos alunos na escola em estudo, não são favoráveis para estes.

Quanto a formação dos professores para o ensino de alunos com problemas auditivos, as duas professoras afirmaram que não têm uma formação mas que têm apenas conhecimentos do uso de língua de sinais

por ter participado uma capacitação de três meses e outras capacitações de curta duração. Portanto, quanto a participação em eventos ou seminários relacionados com a inclusão e aprendizagem de alunos com problemas auditivos ou o uso de línguas de sinais, constatou-se que as duas professoras entrevistadas, não participam neste tipo de eventos e entendendo-se assim que existe falta do factor recursos humanos. Assim os professores devem ter conhecimento e habilidades necessárias para o ensino destes alunos. Segundo Mantoan (1997), a preparação não deve se restringir aos métodos e recursos especializados, mas sim propiciar orientação que leve ao desenvolvimento de competências e habilidades, que permitam a exploração e o domínio cada vez mais amplo das práticas docentes.

Conclusão

A partir deste estudo, percebeu-se que as dificuldades para inclusão de alunos portadores de deficiência auditiva existem. Todos indivíduos tem direito a uma educação de qualidade, inclusão e educação de alunos portadoras de deficiência auditiva deve ser vista com um processo que deve ter fases ou etapas que deve merecer uma análise profunda e com responsabilidade. Se queremos uma sociedade mais inclusiva, temos que mudar a nossa maneira de pensar e termos mentes inclusivos. Para o sucesso de inclusão de alunos com problemas Auditivos, programas de formação e capacitação de professores são indispensáveis e importantes para obter o sucesso de educação. Portanto, os dados obtidos apontam para uma imperiosa necessidade de se colocar os alunos com problemas auditivos segundo o seu grau para facilitar a inclusão e aprendizagem efectiva destes.

Diante de todas as reflexões e discussões, foram tiradas as seguintes sugestões:

- É urgente que se repense seriamente, nas questões acima apresentadas, para que de facto a inclusão e aprendizagem dos alunos com problemas auditivos seja de qualidade e efectiva;
- Que sejam os livros de ensino comum traduzidos para a língua de

sinais para facilitar aprendizagem afectiva dos alunos com problemas auditivos;

- Os alunos com problemas auditivos, que não sejam considerados como uma ilha na escola;
- Que sejam promovidos capacitações para os professores dos alunos em causa;
- Que se criem condições apropriadas nas salas de aulas como é o caso de equipar as salas de aulas com carteiras para todos alunos;
- Que se pense em separar a aprendizagem dos alunos com problemas auditivos segundo seu grau de perda auditiva;
- Que hajam atitudes positivas por parte da sociedade, professores e outros alunos da instituição perante alunos com problemas auditivos.

Referências bibliográficas

Barros, A.J.S. (2000). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: MakronBooks.

Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

INDE/MINED (2003). *Plano curricular do ensino básico*. Maputo, Moçambique: AUTOR.

Kirk, S. & Gallagher (2002). *Educação da criança excepcional*. Martins Fontes: São Paulo Editora.

Mantoan, M.T.E. (1997). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Senac.

Marcone, M.A. & Lakatos, E.M. (2004). *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.

Sasaki, R.K. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*.
Porto Alegre: Artes Medicas Sul.

**PAINEL III - RECURSOS TECNOLÓGICOS
E FAMILIARES INCLUSIVOS**

A APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

Domingos dos Santos Andrade

domingos.andrade@docente.unicv.edu.cv

Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Resumo: A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) como facilitador da aprendizagem poderá ser benéfico, se todos os agentes facilitadores à sua inclusão estiverem pródidos de conhecimentos técnicos e socioculturais (Selwyn,2008). As TIC's estão mudando os nossos hábitos, alterando o paradigma da educação, aumentando a nossa qualidade ensino, concebendo-o de forma mais dinâmica/ interatividade (Cardoso,2011). A criação de aplicações multimédia é uma das ferramentas importantes na integração das TIC's na educação, a sua inclusão não deve ser ao acaso mas sim estudada, planeada e executada de forma a aumentar a capacidade de aprendizagem (Ribeiro, 2012). Se todas as fases forem pensadas e executadas de forma correta e coerente, o resultado será acima do esperado.

Palavras-chave: Aplicações multimédia, aprendizagem, inclusão, integração.

Introdução

Apesar dos fantásticos avanços tecnológicos e do boom digital que se verificou nos últimos anos, vivemos numa era comparativamente atrasado (Ribeiro, 2012; Cardoso, 2011, & Giddens, 2000). Verificando, o arsenal que temos a nossa disposição em termos de computadores e outros dispositivos tecnológicos, que a bem pouco tempo nos era despercebido, mas que hoje marcam as nossas vidas e nos facilita, melhorando/atrapalhando dependendo do grau de conhecimento e da facilidade de interface face ao seu utilizador (Fonseca et al., 2012)

De luxo a algo essencial no nosso quotidiano, as Tecnologias de Informação e Comunicação entraram nas nossas vidas para ficar e a familiarização com elas tem sido o esforço necessário para poder acompanhar as tendências e os avanços alucinantes que ocorrem nesse meio. Com a atenção no desenvolvimento dos conteúdos, que público-alvo tem merecido na fase de desenvolvimento, no conceito, na narrativa e o produto em se, e nos vários testes que são efetuados desde pré-testes iniciais e os ajustes ao longo do desenvolvimento, veio facilitar a utilização final.

O presente artigo foi fruto de intercâmbio educativo entre os alunos do 1º ano de Comunicação e Multimédia em parceria com a responsável do jardim “MILA” para desenvolver conteúdos educativos para as crianças cuja faixa etária varia de 3 a 6 anos.

Tendo este projeto surgido da necessidade verificada nesse nicho, e no jardim “MILA” em particular, visto que o trabalho académico desenvolvido raramente era testado e analisado no público-alvo na prática, baseia-se maioritariamente na teoria para realização dos conteúdos. Com esse intercâmbio mudou-se o paradigma normalmente teórico de desenvolvimento.

Os aspetos dos softwares educativos visam ensino aprendizagem em várias áreas de acordo com o público-alvo (3 a 6 anos): Associação de objetos, sons, pintura, somar, grafismo, abecedário, linguagens, memória etc.

Objetivo: Analisar as formas de interação dos futuros utilizadores para poder conceber conteúdos adequados; conceber aplicações multimédia com o nível de usabilidade adequado ao utilizador; Facilitar uma melhor integração das TIC's na educação; Permitir que o utilizador tenha acesso a conteúdos mais dinâmicos e interativos; Desenvolver softwares educativos para iniciar cada vez mais cedo à integração das TIC's no auxílio à aprendizagem.

Metodologia

Com a entrega da proposta de trabalho, iniciou o projeto de desenvolvimento do software educativo, com a pesquisa de possíveis conteúdos que poderiam ser concebidos e as ideias ficaram mais clara com a visita realizada a instituição (Jardim MILA) na medida em que, deu para conhecer o público-alvo e verificar a interação com os materiais didáticos que tinham a disposição. A análise de utilizadores parece tão evidente que é muitas vezes esquecida. No entanto, a falta deste passo leva-nos a cair na armadilha de considerar que todos os utilizadores serão como nós (Hackos, 1998). Com a análise do utilizador ficamos com uma melhor perceção do público-alvo e a forma como interagem, visto que, são eles que decidem se usam ou não um determinado produto (Fonseca et al., 2012).

A conceção sempre deve levar em conta o público-alvo, caso contrário corremos o risco de desenvolver conteúdos sem coerência e desfasado da época e do utilizador. Segundo Munari (1981) tudo se torna fácil quando se sabe o que fazer, quando se conhece o modo de proceder para alcançar a solução de algum problema. Por isso, a visita ao local permitiu duas coisas importantes: conhecer o público-alvo e analisar os modos de interação com os conteúdos existentes, não esquecendo também a instituição em se (“Jardim MILA”) ao qual iremos abordar melhor na análise e discursão.

Qualquer criação/desenvolvimento precisa de pesquisa, algo essencial para o ponto de partida de assingelar e melhorar a aprendizagem com a integração de aplicações multimédia.

Sendo assim, com a análise do utilizador e dos materiais didáticos

pelos alunos, todos os requisitos essenciais para iniciar o projeto proposto encontrava-se na posse dos desenvolvedores.

Apos a pesquisa torna-se necessário pensar na narrativa, no conceito, no design e produção, passos importantes para desenvolver conteúdos com qualidade e de acordo com as necessidades do público-alvo. As narrativas, que eram tradicionalmente orais ou escritas, podem ser agora produzidas com uma combinação de mídias, o que pode contribuir para que esta atividade seja muito mais rica e sofisticada, sob o ponto de vista da representação de conhecimento e da aprendizagem (Almeida & Valente, 2012). A inclusão da narrativa no digital torna-se, uma ferramenta com grande potencial no processo de aprendizagem. O valor da estória no processo de ensino/aprendizagem consiste no seu poder de envolver as emoções dos alunos e as suas imaginações nos conteúdos curriculares, o que reafirma o potencial da inclusão das TIC's no ensino aprendizagem, em particular a multimédia, que por vezes pode ser multimodal, na medida em que os meios utilizados pelo sistema multimédia estimulam mais de um sentido em simultâneo (Gomes, 2010; Ribeiro, 2012). O conceito deve ser pensado que vai de encontro a narrativa e ao público-alvo, e o design evidencia todas as fases anteriores destacando o conceito e a narrativa, não esquecendo do objetivo e a disposição espaço-temporal dos conteúdos que irão constar na aplicação final, evidenciando características essenciais do público-alvo.

Depois de ter o conceito, narrativa e o design em sintonia todos os predispostos essenciais já estão delineados, agora passa-se a produção de todos os passos previamente confinados nas fases antecessoras. Se tudo correr como planeado, irão ser feito os testes (existe vários níveis de teste, que não irão ser citados no âmbito desse artigo) no público-alvo e a verificação de possíveis melhorias e, posteriormente, retificação e entrega do produto final.



Figura 1. Metodologia

Em seguida as fases de desenvolvimento de alguns dos projetos desenvolvidos na Figura 2 pode-se fazer associação de cores das frutas e ao mesmo tempo conhece-las e identificar as cores, onde constam diversas opções a partir do exemplo sugerido.

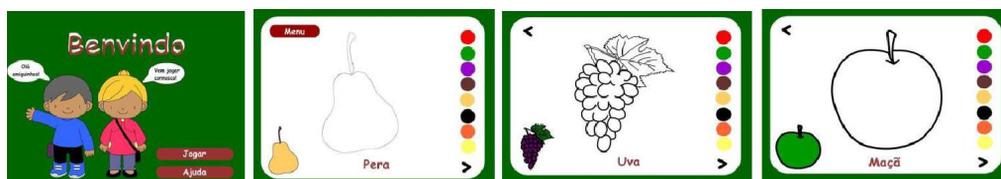


Figura 2. Design/Storyboard 1

Na Figura 3 encontra-se um jogo de memória e associação de frutas e escolhas de frutas equivalentes ou iguais e na Figura 4 um outro jogo para conhecer os meios de transporte e associar as vias onde transitam.

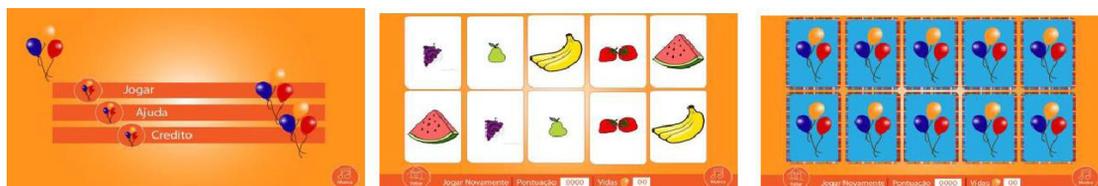


Figura 3. Design/Storyboard 2



Figura 4. Design/Storyboard 3

Como se verifica no design a estrutura lógica e o espaço para colocar a informação que será fornecido ao utilizador foi pensado e delineado levando em conta o objetivo proposto, interface interativo e intuitivo levando em circunstância a falta de experiencia do utilizador.

Apresentação e discussão dos resultados

O avanço das TIC's- Tecnologias de Informação e Comunicação – tem propiciado maiores possibilidades de disseminação de informação, facilitando o acesso a estas, mas é preciso desenvolver competências e habilidades num mesmo ritmo para se apropriar dos conhecimentos oferecidos pelas informações (Bernadete & Lena, 2006). Por isso a necessidade de análise de utilizador principalmente para utilizadores inexperientes, conceção de conteúdos que são extremamente intuitivos e que não necessitam de aprendizado para servir-se dos conteúdos da aplicação. A tecnologia só

trará benefícios ao ensino-aprendizagem se reunirem alguns pressupostos essenciais a sua integração na educação.

Muito tem-se feito a esse nível ajudado em alguns caso e em outros atrapalhando. Neste caso cito como exemplo o ocorrido a nível universitário dentro da sala enquanto o professor ministrava a sua aula (não questionando a metodologia de ensino deste) ao mesmo tempo cerca de 80% alunos que tinha tecnologia em sua posse fizeram uso da mesma desperdiçando o conteúdo da aula.

A integração das TIC's na educação necessita de mudanças a vários níveis, tanto a nível de **formação de docentes**, como ao nível de **programa** (currículo/conteúdos) que se ajustem a integração das TIC's, a preparação das **salas de aula** (infraestrutura disponível) com vista a integração das tecnologias para o aumento da qualidade no ensino-aprendizagem.

Esses são as bases essenciais para a integração das TIC's de forma mais adequada. O aperfeiçoamento/formação dos docentes sobre a tecnologia, segundo Oliveira (2013) citando Imbernón (2000):

E de fundamental importância considerar que a formação do professor deverá promover a integração dos recursos tecnológicos disponíveis ao desenvolvimento de suas aulas. O professor deve compreender que se as tecnologias forem bem utilizadas trarão benefícios à aprendizagem dos alunos". A formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho (formação na escola) (...) os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos. (IMBERNÓN, 2000, p.76)

Algo pensado pelo Ministério da Educação com a incorporação do programa MUNDO NOVU, com aumento de competências dos formadores/docentes para poderem lidar com a tecnologia, um dos pontos essenciais para pensar a integração das TIC's, na medida que permite aos docentes terem domínio sobre a tecnologia fazer uso dos conhecimentos

como vantagens no seio de ensino aprendizagem.

Os recursos tecnológicos de comunicação e informação estão presentes na vida cotidiana dos cidadãos e não podem ser ignorados, embora sua difusão ocorra de forma desigual (Imbernón, 2000). Neste sentido as escolas devem estar equipadas com tecnologias para que todos possam ter acesso, principalmente para os grupos mais desfavorecidos.

A análise e as fases do projeto decorreram bem faltando alguns pontos para serem ajustados aos conteúdos pretendidos pela instituição pré-escolar.

Percebendo os aspetos importantes a integração das TIC's na educação na instituição (Jardim MILA), não possui os requisitos essenciais no momento, por não estar dotada dos pressupostos essenciais a integração de forma adequada e correta. Segundo a Diretora da instituição as aplicações multimédia desenvolvidas irão ser incorporadas na nova instituição que irá ser construída de raiz para poder incorporar todos os pressupostos físicos referindo os espaços e as salas de aula, tanto a nível tecnológico, para que a integração do TIC ocorra de forma correta. Não esquecendo também nos ajustes necessários ao nível de formação de monitoras/formadoras para aumentar o conhecimento sobre as TIC e ajuste no currículo pré-escolar para a integração se efetuar de forma efetiva.

Conclusão

Após a analisar todas as fases de desenvolvimento e os meios essenciais para integração do TIC na educação e na circunstância do projeto de intercâmbio em particular. O processo da integração de ensino aprendizagem no pré-escolar possui vários pressupostos essenciais, que devem levados em conta para uma melhor integração (aspetos mencionados na análise e discussão).

O trabalho desenvolvido por parte dos discentes com a função de integração das TIC's como facilitador de aprendizagem, foi pensado para ao público-alvo e possui os requisitos essenciais: intuitivo, interativo, e de

fácil manuseamento. As interfaces apropriadas ao público-alvo, simples e intuitivas sem necessidade de estudos ou formação para a sua utilização, considerando a falta de experiência em alguns caso do público-alvo.

Como se pode verificar nos exemplos acima, podendo faltar mais rigor a nível pedagógico, algo que pode ser acompanhado no melhoramento que poderão surgir com o uso e *upgrade* que o software/aplicação multimédia poderá ser sujeito. Visto que a atual instituição não possui os pressupostos essenciais a integração das TIC's tanto a nível de infraestruturas físicas, como de curriculum apropriado.

O trabalho desenvolvido analisando a situação atual da instituição, foi essencialmente de tornar os materiais didáticos mais dinâmicos e interativos, passando-os para o digital.

Por fim o trabalho permitiu transmitir uma maior responsabilidade aos alunos do curso de Comunicação e Multimédia, porque tiveram uma experiências real com o mercado de trabalho e o conceção mais exigente e motivadora por ser um projeto real e com público específico para a sua implementação.

Referências bibliográficas

Almeida, M.E.B. & Valente, J.A (2012). Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (3), 57-82.

Bernadete, M.V.A. & Lena, C.N. (2006). Tecnologias de informação e comunicação: Contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30 (3), 171-180.

Cardoso, T.M. (2011). A Aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ambiente Escolar. *Revista iTEC*, III (3), 2-6.

Fonseca, M.J., Campos, P. & Gonçalves, D. (2012). *Introdução ao design de interfaces*. Lisboa: FCA.

Giddens, A. (2000). *Runaway world: how globalisation is shaping our lives*. London: Routledge.

Gomes, J.A. (2010). *Narrativa Digital: uma abordagem multimodal na aprendizagem do inglês*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Hackos, J.T. & Redish, J.C. (1998). *User and task analysis for interface design*. New York: John Wiley & Sons.

Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.

Ribeiro, N. (2012). *Multimédia e tecnologias interativas*. Lisboa: FCA.

Selwyn, N. (2008). O uso das tic na educação e a promoção de inclusão social: Uma perspetiva crítica do Reino Unido. *Educação & Sociedade*, 29 (104), 815-850.

A INFORMÁTICA A INFOEXCLUSÃO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Albertino Soares Rosa Delgado

albertino.delgado@student.unicv.edu.cv

Rede Nacional da Campanha de Educação Para Todos de Cabo Verde, Cabo Verde

Resumo: A comunicação que se pretende apresentar, fará uma interação entre a informática, infoexclusão e a construção do conhecimento numa sociedade inclusiva. Será analisada o processo educativo em Cabo Verde em relação à utilização das NTIC, a sua importância para da Educação Inclusiva e consideradas medidas para a melhoria da utilização das TIC na esfera EI numa perspectiva da sua generalização a nível do país.

Palavras-chave: TIC /(Novas) tecnologias de educação e comunicação, educação inclusiva, infoexclusão, sociedade da informação.

Introdução

A Comunidade Educativa – escola, docentes, alunos, pais e encarregados de educação, técnicos do MED, sociedade civil, precisam estar constantemente atualizados aos novos tempos.

A globalização obriga todos os países a arranjar trunfos específicos para participarem no desenvolvimento das relações económicas mundiais, torna mais escandalosa ainda a separação entre os que ganham e os que perdem. (LÉVY, p. 33)

Atualmente, há necessidade de uma melhor estruturação e articulação. É o momento de criação de um novo espaço – a cibercultura que geram profundas transformações em que novas decisões precisam ser estabelecidas. Os professores têm de assumir como agentes de mudança e formadores do carácter e do espírito das novas gerações, tendo em vista a necessidade de evitar os preconceitos étnicos e o totalitarismo.

A Educação Inclusiva se assenta na chamada Sociedade da Globalização e na Sociedade da Informação. Há uma nova forma de olhar os seres humanos e o seu processo de ensino - aprendizagem. A Sociedade da Informação institui, através das tecnologias da informação e comunicação, novas formas de produzir, preservar, atualizar e transmitir o conhecimento, a memória coletiva, o património cultural da humanidade.

Devemos criar novos modelos para representar o espaço do conhecimento. Devemos substituir a representação tradicional - em escalas lineares e paralelas, pirâmides estruturadas por “níveis”, organizados pela noção de pré-requisito e convergindo para graus superiores de conhecimento - por uma imagem de espaços de conhecimentos emergentes e em fluxo, abertos, contínuos, não lineares, que se reorganizam segundo objetivos ou contextos, ocupando em cada um deles uma posição singular e variável (LÉVY, DATA)

Na base das NTIC encontra-se o *hipertexto* - um conjunto de nós ligados por conexões (palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras...). Ele possibilita a utilização de novos recursos educativos, que ampliam o modelo tradicional de texto escrito, enquanto

um contexto linear. “Navegar em um *hipertexto* significa tanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, pode conter uma rede inteira”.

Acreditamos ser precisos preparar, maior número de professores possíveis, para estes novos tempos, onde eles estarão frente à criação, implantação e implementação das NTIC e aos novos rumos educacionais desencadeados pela Educação Inclusiva.

Metodologia

A preparação deste material, foi encomendada pela [RNCEPT-CV](#) para uma conferência na ilha do Maio em 2011, com vista a sensibilizar a comunidade educativa para o uso das NTIC como auxílio na educação de crianças com deficiência naquele conselho e em Cabo Verde no geral, que demonstrava-se muito insignificante. Enquanto educador e defensor de causas sociais, facilitou uma pesquisa a nível nacional e na web e consultados alguns técnicos e ativistas que trabalham nesta área especializada.

O diálogo/discussão com estes atores e esta exposição / reflexão, determinam a planificação posterior dos responsáveis educativos, governamentais e da sociedade civil, no investimento na informática nas escolas e nas localidades, visto que este processo da informatização, faz-se necessário e urgente para a adaptação aos novos horizontes que pode oferecer à educação inclusiva no país.

Apresentação dos resultados e discussão

Fez-se uma abordagem deste tema, demonstrando a realidade do país e os ganhos que se conseguirão com a aposta na dita informação e inclusão, caso se optar pela experiência internacional.

O governo já estava consciente desta importante iniciativa e dava sinais de melhorias:

O então Secretário de Estado da Educação (Tavares, 2009), que discursava na cerimónia de abertura do curso em Educação Especial, referia-se não só a inauguração de um Centro de Recursos de Apoio às Necessidades Especiais de Educação, numa das escolas da cidade da Praia, mas também, ao trabalho que o país vem desenvolvendo para maior promoção de equidade no acesso à educação e à qualidade do ensino.

Com estas ações estamos a avançar para um patamar superior de qualificação do nosso sistema educativo. É um ganho extraordinário que o país está a conseguir e que todos devemos valorizar. O Governo já anunciou o lançamento para Março de 2009, de um programa ambicioso da massificação das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Por sua vez, o Secretário de Estado de Portugal de então, Walter Lemos defendeu que uma escola só é verdadeiramente democrática quando consegue fazer a educação de todos.

Um país que inspira ser democrático tem como objetivo criar uma escola onde todos têm lugar. Este é, no meu ponto de vista, o maior combate do sistema educativo e a inspiração de todos os países modernos, indicou.

A Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro - Artigo 44.º (Educação especial) define:

1. As crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais beneficiarão de cuidados educativos adequados cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios, educativos necessários e a de apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a sua recuperação e integração socioeducativa (...)

“*Mundu Novu*”, pretende modernizar o processo através da utilização das NTIC e é aspiração deste ambicioso programa tornar Cabo Verde mais competitivo na economia global e promover a equidade social na

Sociedade de Informação, através da redução das assimetrias sociais e da infoexclusão.

Contudo, questiona-se o papel da Informática e da Internet na capacitação do professor de Educação Especial/Inclusiva e Psico-pedagogia?

- Todos são conscientes que desempenham um papel fundamental. São as grandes agências dinamizadoras no processo de capacitação técnica.
- Na internet ocorre uma ampla variedade de livros, artigos de revistas e jornais especializados, filmes e apresentações, o que permite que o professor não adquira apenas um conhecimento teórico a respeito deste processo, mas fundamentalmente prático;
- Os filmes desempenham um lugar estratégico na mudança de valores dos professores. Permitem que o professor veja novas formas de trabalho distintas daquelas que normalmente ele costuma utilizar;
- Além disso, o espaço cibernético possibilita que o professor da Educação Inclusiva, conheça a situação de diferentes países, em suas múltiplas facetas e contextos, o que dificilmente a mídia escrita consegue trazer, dentro da mesma condição de aprofundamento;
- Um outro aspeto a ser assinalado é que os principais representantes da Educação Inclusiva a nível mundial, têm sites na Internet. Muitos deles com *chats* e *Fóruns de Mensagens*, possibilitam um contato mais direto com o usuário comum e com os especialistas da área;

Estudos têm mostrado que equipar as escolas e desenvolver cursos de computadores, apesar de ajudar a atenuar as divisões digitais e contribuir para a difusão e educação tecnológica, não resolve o problema da infoexclusão.

Todo o corpo/entidades presentes na discussão – Câmara Municipal, Delegações do MED e MDR, professores, Associações comunitárias, aplaudiram a iniciativa inovadora e assumiram responsabilidades em dinamizar esta causa no que tange principalmente do seguinte:

- Organização de espaços (*espaços alternativos*);
- Novos equipamentos em quantidade e qualidade e com as necessárias atualizações, o que requer um investimento maciço por parte do estado;
- Novas estruturas de apoio (*centros de recursos*), com pessoal auxiliar qualificado, que permita a sua organização, gestão e manutenção.
- Novas formas de distribuição do tempo escolar.
- Novas formas de organização do trabalho (*turmas – professores*).
- Mais autonomia para adaptação às realidades sociais e abertura a novas fontes de saber.
- Maior flexibilidade curricular, dando mais importância ao desenvolvimento de competências, ao desenvolvimento de atividades de exploração e descoberta.

É notório alguns avanços até então, contudo a aposta na formação, equipamentos adequados, melhoria do desempenho da internet ou da largura de banda, flexibilização curricular entre outros aspetos, demonstram ainda ineficazes.

Conclusão

No Primeiro relatório anual apresentado à Comunidade Europeia, pelo *Fórum* da Sociedade da Informação (1996), refere-se que a adaptação de muitos sistemas educativos obrigatórios será muito difícil devido às suas dimensões e à inércia inicial.

Segundo o mesmo *Fórum*, a educação e a formação devem ser reorientadas rapidamente. Entre alguns desafios destacam-se:

- A resistência à mudança no seio dos sistemas de ensino e às mudanças de papéis no seio das profissões docentes.
- A incapacidade de criar sistemas educativos baseados nas tecnologias

da informação devido à escassez de hardware e software nas escolas e universidades.

- O enorme desafio de dotar os professores das novas qualificações docentes necessárias para utilizar da melhor forma as tecnologias da informação.
- A falta de software adequado para se ministrarem cursos.

Novas necessidades educativas requerem o novo modelo de escola. Para a escola tirar um verdadeiro proveito das novas tecnologias e se adaptar às necessidades da sociedade da informação, a escola tem de pensar as suas estruturas, a sua organização geral, os seus métodos pedagógicos e o próprio conteúdo do que é aprender.

Agradecimentos

A Rede Nacional de Campanha de Educação para Todos de Cabo Verde, pela confiança que tem depositado em mim no incremento de ações educativas pela causa de educação inclusiva.

A minha família, pela compreensão na divisão da responsabilidade familiar em relação as causas sociais.

A diversas associações comunitárias no país que vem contribuindo significativamente pela educação especial no país.

A diferentes pessoas com deficiência no país, pelo esforço, dedicação, humildade...

Referências bibliográficas

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora Trans.

Lévy, P. (data). *La cibercultura y la educación*. Retirado de [http: www.infoage.ontonet.be/levys.html](http://www.infoage.ontonet.be/levys.html).

MEES (2009, 30 de Junho). Diário Informativo.

Figueiredo, A.D. (1995). O futuro da educação perante as novas tecnologias. Retirado de <http://www.dei.uc.pt/~adf/Forest95.htm>

Meirinhos, M. (2000). *A escola perante os desafios da sociedade da informação*. Retirado de <http://www.ipb.pt/~meirinhos/EscolaSI.doc>

O PAPEL DAS TICS NA PROMOÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS

Celestino Lopes de Barros

celestino.barros@docente.unicv.edu.cv

Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Resumo: É frequentemente mencionado que a utilização do computador e das tecnologias apresenta-se como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. A designada «escola inclusiva» ou «escola para todos» tem possibilitado, nos últimos anos, discursões de muitos organismos, entidades e personalidades nacionais e internacionais. Quando falamos em escolas inclusivas uma das questões fundamentais consiste em perspetivar o valor das tecnologias no seu processo educativo, como ferramentas que facilitam a comunicação e o acesso à informação, e que permitem, igualmente, o desenvolvimento de capacidades e competências funcionais. Hoje as TICs constituem uma “mais-valia”, nos mais variados níveis. No processo de ensino e aprendizagem, quando aplicada às características e singularidade de cada indivíduo permite uma participação efetiva e plena de todos na escola e na sociedade. Segundo Radabaugh (1993) “para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis; para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

Palavras-chave: TIC em educação, escolas inclusivas.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DA INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA DOS ALUNOS COM NEE

Rosária Almeida Vieira

cvrosa83@hotmail.com

Direcção Nacional da Educação, Sala de Recursos da Praia, Cabo Verde

Resumo: A família na educação dos filhos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é fator importantíssimo no processo de inclusão escolar, já que são eles quem melhor conhecem os seus filhos. Sabendo que a participação dos pais é fundamental neste processo, o presente estudo foi realizado com o objetivo de identificar condutas e avaliar intervenções sugeridas aos pais para que os mesmos possam participar do processo de inclusão escolar de seus filhos. Para embasamento teórico deste trabalho, foram pesquisados e analisados sete artigos acadêmicos sobre o tema. O estudo apontou que os pais possuem papel fundamental na vida escolar de seus filhos com NEE e que eles podem manter comportamentos adequados para contribuir com a inclusão. Os estudos sobre educação inclusiva têm avançado, as práticas inclusivas estão sendo implantadas em muitas escolas, e os pais podem contribuir para tudo isso fazendo uma parceria colaborativa com a escola. O importante é que a família acompanhe de perto o percurso do seu educando, para atempadamente serem postas em prática estratégias que o possam auxiliar da melhor forma a ter sucesso no seu percurso escolar.

Palavras-chave: Família, NEE, escola, inclusão.

Introdução

As primeiras aprendizagens da criança ocorrem na instituição familiar. É, portanto, indiscutível que a família deva assumir um papel primordial na educação. A família pode ser vista como o primeiro e mais importante agente educativo, pois podemos encará-la como o núcleo central do desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que se refere ao domínio afetivo, social, cognitivo e motor.

A família percebida como um mundo afetivo transmite as primeiras experiências necessárias à socialização do indivíduo na vida em sociedade.

O envolvimento dos pais e a dinâmica das famílias torna-se crucial na educação dos filhos. As suas práticas e formas de funcionamento definem consequentemente a diversidade das trajetórias escolares.

Ao longo dos anos tem sido cada vez mais confirmada a ideia, que a família é parte integrante do processo educativo dos alunos e que a sua envolvimento na escola é insubstituível e extremamente necessária.

Relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a família tem uma grande importância e é objeto de atenção redobrada, uma vez que a falta de bem-estar no seio da mesma, motivada por complicações ou dificuldades, pode ser a causa dos problemas dos descendentes. A família é um dos pilares mais importantes no processo, e fazendo parte da equipa de intervenção desde o diagnóstico ao tratamento, deve criar condições emocionais e de sustentabilidade ao aluno.

O facto de existir um elemento na família com uma NEE (podendo ser deficiência motora ou física, síndromes, problemas cognitivos e de aprendizagem) faz com que a família enfrente inúmeros desafios e situações difíceis que podem ter um impacto profundo na vivência familiar e resultar em intensa ansiedade e frustração, pois podemos ressaltar o quão importante a família é, e serão para um bom desenvolvimento educativo dos alunos com NEE, considerando que é de fundamental importância a aceitação deles por parte da família, y toda a comunidade educativa.

Os pais de crianças com NEE encontram diante de si um longo caminho de obstáculos na educação de seus filhos, e a participação deles, neste processo, é o que determinará o avanço educacional destas crianças. O preconceito e a discriminação que sofrem as crianças com NEE deixam os pais temerosos em colocá-los em uma escola e em deixá-los em convívio social. Em outros casos, existem pais que lutam para que seus filhos sejam aceitos dignamente em algumas escolas. Isto ocorre porque muitas famílias veem de forma negativa a inclusão escolar e não aceitam que seus filhos sem necessidades estudem com uma criança com NEE. Além disso, muitas instituições de ensino temem a evasão escolar pelo fato de ter um aluno especial.

A inclusão escolar de crianças com NEE, seja essa necessidade surdez, síndrome de Down, paralisia cerebral, autismo, deficiência visual, ou outra, é um direito garantido por lei. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) diz que toda criança tem direito a educação e que as escolas devem se preparar e fornecer programas educativos para receber e atender estas crianças.

A diretrizes Nacionais, coloca para os sistemas de ensino, o desafio de se organizar para incluir os alunos e atender suas NEE. A escola deve se preparar para atender esses alunos, enquanto a família deve ser parceira para que a inclusão seja efetivada.

Muitas discussões são realizadas sobre a inclusão escolar, contudo, ainda é distante de muitas crianças com NEE esta possibilidade. As leis estão sendo criadas mais, todavia a situação ainda é complexa, pois a inclusão escolar não ocorre em muitas instituições de ensino. Faltam professores capacitados, escolas bem estruturadas para atender essas crianças, materiais didáticos necessários e, em muitos casos, há falta de interação entre família e escola.

Os pais devem ser entendidos como mediadores no processo de inclusão escolar, não visando apenas ao entrosamento social dos seus filhos, mas pensando no desenvolvimento educacional do mesmo. A escola

deve responder às expectativas dos pais, pois eles possuem inseguranças em relação à inclusão escolar. Muitos se perguntam se seus filhos sofrerão discriminação, se serão bem aceitos e terão educação especializada e de qualidade. Essas preocupações por parte dos pais devem ser atendidas:

Compete aos profissionais da escola, em conjunto com a comunidade, demonstrar que a escola tem competência para atender às necessidades de todos os estudantes. Para persuadi-los, retórica não basta; há que se apresentarem propostas e resultados concretos que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais nas salas e escolas comuns da rede regular de ensino.

O processo de inclusão deve começar pela própria família. Muitos pais não confiam em deixar seus filhos com NEE na escola. Eles muitas vezes possuem um pensamento negativo diante do processo de inclusão.

Acredita-se que, se as atitudes dos pais forem positivas com relação à educação inclusiva, melhor e mais rápido será o processo de inclusão. Muitos pais veem de forma negativa a inclusão de crianças especiais em escolas de ensino básico. Eles acham melhor que essas crianças estudem em escolas especializadas. Outros pensam de forma preconceituosa com relação à educação inclusiva e a maneira errada deles verem este processo intensifica a exclusão escolar. Esses pais transmitem essas atitudes negativas para seus filhos que conseqüentemente terão a mesma visão quando se deparar com outra criança em processo de inclusão.

Os pais precisam manter uma boa interação com a escola, pois isto representa um fator positivo para a inclusão escolar dos seus filhos e são os pais que possuem conhecimentos e experiências para ensiná-los. As crianças com NEE precisam de muito incentivo e atenção para vencer as dificuldades de aprendizagem que muitas vezes fazem com que elas desistam de estudar.

Vários pesquisadores e investigadores internacionais, compreendem que uma relação estável entre os pais e a escola é fundamental para o sucesso

da inclusão.

Para embasamento teórico desta pesquisa, os seguintes estudos foram analisados:

- As preocupações dos professores dos alunos com NEE, onde argumentam a necessidade do envolvimento dos pais na educação dos seus filhos na escola visando ao desenvolvimento educacional da criança;
- As atitudes dos pais em relação à inclusão dos filhos com NEE;
- Também foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre o papel da família no processo da inclusão dos alunos com NEE, onde vários autores:
- Sugeriram que os pais poderiam contribuir com os profissionais da escola, dando sugestões e opiniões sobre seu filho com NEE;
- Aconselham aos pais a buscar orientação de como agir com seus filhos e ajudá-los na execução das atividades escolares;
- Enfatizam a importância dos pais de se manterem atitudes positivas com relação à educação inclusiva;
- Consideram a importância do diálogo frequente entre pais e professores;
- Enfatizaram o quanto é preciso que os pais adquiram conhecimentos sobre as NEE das crianças e as motivem nos estudos;
- Os pais precisam acreditar na inclusão escolar de crianças com NEE e buscar instituições de ensino que atendam a essas necessidades

Metodologia

Após análise do tema, foi realizada uma busca nos sites, para selecionar artigos atuais que discutissem a temática. Depois da leitura dos artigos, foram escolhidos alguns para a produção desta revisão bibliográfica. Foi feita uma ficha resumo contendo especificamente o tema, a referência bibliográfica, o objetivo, o local da pesquisa, os principais resultados e, no fim, as intervenções e práticas bem sucedidas que poderiam ser usadas pelos pais no processo de inclusão escolar de seu filho com NEE. Desta maneira foi feito um levantamento teórico que permitiu a discussão e a problematização do assunto abordado neste estudo.

Apresentação dos resultados

Os resultados encontrados nos artigos pesquisados são o que se deduziu acerca do papel dos pais no processo de inclusão de crianças com NEE. Para melhor compreensão dos resultados, será abordado o artigo que pode inferir sobre o papel dos pais neste processo, depois constituirá uma abordagem geral, resumindo as principais práticas inclusivas que a família pode fazer para contribuir com a inclusão de crianças com NEE.

Em relação à atitude dos pais dos alunos com NEE (Sala de Recursos da Praia), analisaram-se as diferentes percepções dos pais sobre a escola na perspectiva do desempenho dos filhos e do quotidiano escolar envolvente.

Verificou-se que em sua maioria, alguns pais, atribuíram a responsabilidade a todos os agentes educativos, e outros, a responsabilidade apenas à escola e aos professores.

Com base nos diferentes indícios sobre a vida escolar, se os pais percecionam um ambiente de aprendizagem favorável aos filhos, manifestam-se mais confiantes e reconhecem o papel construtivo dos professores na educação dos seus filhos.

Compreende-se que os pais devem ver a escola como uma oportunidade de crescimento educativo de seus filhos com NEE. Um lugar onde estas

crianças estarão em convívio com outras crianças, uma forma de inserção social. Precisam ter consciência de que a escola escolhida para isso deve ser conhecida pelos mesmos e possuir condições de receber estas crianças.

Para que ocorra um processo colaborativo entre profissionais da escola e familiares é preciso, de acordo com os resultados da pesquisa, existir um conjunto de atitudes. É esperado dos familiares os seguintes comportamentos: Comunicar-se com os profissionais; ser responsável pela educação do filho; manter expectativas adequadas; aceitar a deficiência do filho; respeitar os profissionais; reconhecer o trabalho dos profissionais; confiar no trabalho desenvolvido; acreditar no trabalho desenvolvido; questionar os profissionais de modo adequado; garantir a frequência do aluno; visitar a escola; participar das atividades.

Fica clara a importância dos pais para o desenvolvimento de seus filhos e o quanto a maneira de cada um agir pode interferir, impedindo ou favorecendo o processo inclusivo.

Os dados obtidos na pesquisa apontam que as expectativas das mães e professores devem estar ligadas à socialização, independência, atividades da vida diária e alfabetização.

As mães não esperam que seus filhos sejam incluídos apenas socialmente; elas desejam que eles aprendam a ler e a escrever. Já os professores encontram dificuldades para alfabetizar estas crianças, pois os mesmos não possuem recursos e capacitação correta para realizar a função. Porém, fazem o que podem com o pouco que lhes é oferecido.

Um dos grandes desafios enfrentados pela inclusão escolar: a falta de escolas de ensino básico com professores capacitados e local especializado para receber crianças com NEE. Mas é possível compreender que todos os autores encontraram formas nas quais cabe os pais contribuir para a educação destas crianças. O papel da família é fundamental, devido a isso, os pais não podem abrir mão deste direito de todas as crianças: **a educação.**

Conclusão

Com base nos estudos realizados, é possível compreender que há uma grande necessidade de participação familiar na vida escolar de crianças com necessidades especiais. Essas crianças, como quaisquer outras, precisam do apoio da família em todos os aspectos de suas vidas.

Pode-se observar a pouca quantidade de estudos em Cabo Verde, realizados sobre temas ligados a família de crianças com NEE e a escola.

Os pais possuem papel indispensável e fundamental na vida de seus filhos com NEE. A participação dos pais no processo de inclusão facilita a caminhada árdua que educadores têm enfrentado para educação e socialização destas crianças.

A escola precisa contar com a participação dos pais para que haja uma parceria colaborativa e deve incentivar este processo, promovendo momentos em que a comunicação entre ambos os lados seja viável.

Muitas atitudes por parte dos pais influenciam neste processo, sendo as principais: diálogo com profissionais da escola, ajuda nas atividades de casa e participação nas atividades promovidas pela instituição. Os pais devem ter consciência de que atitudes simples como as que foram anteriormente citadas estarão promovendo a inclusão escolar de seus filhos com NEE.

Para garantir uma boa educação, precisa-se muitas vezes de investimento por parte dos pais, pois uma criança especial necessita, assim como todas as crianças, de um ensino especializado e de qualidade. A busca pela inclusão é uma luta de todos e os pais, junto com os profissionais da escola, devem trabalhar para que este ideal seja alcançado.

As maiores barreiras ao desenvolvimento da colaboração entre a família e a escola são geralmente resultados de percepções distorcidas e de falta de entendimento mútuo. Estas questões conduzem à reflexão da necessidade de se criarem estratégias de aproximação dos pais ao contexto educativo numa partilha gratificante.

A família e a escola precisam aproveitar todas as oportunidades para estreitarem as suas relações de união e parceria, focando como um sujeito único, facilitando a aprendizagem e contribuindo para a formação de cidadão críticos e conscientes.

Referências bibliográficas

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. (2007). Educação inclusiva: direito à diversidade. Disponível em: <www.mec.gov.br>.

Ministério da educação (2001). *Diretrizes nacionais para a educação inclusiva*. Praia, Cabo Verde: AUTOR

FEAPS (2009). La Educación que queremos. Situación actual de la Inclusión Educativa en España. Disponível em <file:///C:/Users/Ana%20Paula%20Martins/Downloads/educacion.pdf>

Leal, F. V. (2010). *Família e escola: Uma parceria fundamental*. Porto Alegre.

Reis, V.A.S. (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com NEE*. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2597>.

Silva, A.M. & Mendes, E.G. (2008). Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14 (2), pp. 217-234.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

HISTÓRIA DE VIDA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERCURSO ESCOLAR E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Katiuscia Cristina Vargas Antunes

katiuscia.vargas@hotmail.com

Rosana Glat

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/Mg), Brasil

Resumo: Este trabalho analisou o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. Tratou-se de uma pesquisa norteada pelo método de História de Vida. O referencial teórico pautou-se na abordagem psicossocial da deficiência, ressaltando a relação que a pessoa com deficiência estabelece com o meio social e cultural do qual faz parte. As narrativas possibilitaram compreender como os jovens vivenciam sua trajetória escolar, com destaque para as categorias: trajetória escolar; papel da escola; relação com os professores/disciplinas; relação com colegas; perspectivas de futuro e transição para a vida adulta. O estudo revelou as contradições e a complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas comuns, particularmente no segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Palavras-chave: História de vida, deficiência intelectual, inclusão escolar.

Introdução

Esta pesquisa procurou compreender o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida e da sua percepção sobre a escola, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa norteadada pelo método da História de Vida. Na área educacional, são relativamente poucas as pesquisas que têm como foco o próprio aluno com deficiência. Gestores, professores e os familiares são quem discutem a sua inclusão. A partir de nossa experiência empírica e com base em pesquisa sobre inclusão escolar de alunos com deficiências em diferentes redes públicas de ensino (Glat & Pletsch, 2011; Glat, Pletsch & Fontes, 2009; Fontes, 2009; Antunes, 2007), começamos a nos indagar: será que os próprios alunos não teriam algo a dizer sobre o seu processo de inclusão e escolarização? Será que suas histórias de vida não evidenciariam com maior clareza as mazelas que se escondem por detrás dos discursos, “politicamente corretos” dos profissionais que os atendem? Essas questões nos impulsionaram a investigar as histórias de vida de alunos com deficiência intelectual incluídos em escolas comuns.

Método

A pesquisa foi orientada pela metodologia de História de Vida. Esta metodologia estrutura um modelo de investigação implicado na escuta espontânea do sujeito, no respeito às suas narrativas e no livre fluxo do diálogo, porém mantendo um rigoroso procedimento de coleta e tratamento dos dados. A beleza desta abordagem é que ela “tira o pesquisador de seu pedestal de dono do saber” (Glat, 2009, p. 30), já que seu objetivo é apreender os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de

sua vida (Augras, 2009; Glat, 2009; Glat, Santos, Pletsch, Nogueira & Duque, 2004; Glat & Pletsch, 2009).

Participaram do estudo cinco alunos com deficiência intelectual matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de uma escola pública, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1. Informações sobre os participantes do estudo

| Nome ¹ | Idade | Ano de escolaridade |
|-------------------|---------|---|
| Jô | 13 anos | 6º ano do Ensino Fundamental (EF) |
| Luci | 19 anos | 9º ano do EF |
| Lili | 15 anos | 7º ano do EF |
| Davi | 17 anos | 7º ano do EF |
| Beto | 23 anos | 3º ano do Ensino Médio (EM) e Módulo I do Curso Técnico em Agropecuária |

Os relatos desses jovens possibilitaram resgatar sua trajetória e relação com o espaço escolar. A análise dos dados fez emergir categorias temáticas que ajudam a compreender o processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência intelectual na escola regular, em particular, como esta situação vem se desenrolando nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. São elas: 1) trajetória escolar, 2) relação com os professores e as disciplinas; 3) relação com os colegas; 4) perspectivas de futuro e transição para a vida adulta.

Resultados

Histórias de vida, histórias de escola, histórias de inclusão...

Trajetoária escolar

(...) Aí ela perguntou se a mamãe tava precisando de ajuda aí mamãe falou tava por que eu tinha dificuldade, não tava aprendendo a ler, a escrever aí ela me encaminhou para a Pestalozzi de Niterói. (...) Fiquei lá bastante tempo, aí lá eu aprendi a ler com 11 anos, eu fiz um

teste, fiquei em uma sala que era como se fosse um jardim da infância, depois eu fui para a primeira série, segunda, eu fiquei lá foi uns 4 anos. Aí quando eu fui para a segunda série, já estava assim quase perto de acabar o ano, falaram que não ia ter mais, por que assim, dava continuidade até a quarta, aí falaram que não ia ter mais por que eles não estavam dando conta. (Luci)

Eu ia desistir (...) mas eu não podia parar enquanto não ficasse de maior, não fizesse 18 anos (...) Eu achava que não ia chegar até aqui. Achava que não ia conseguir chegar. As pessoas falava que eu não [pausa grande na fala] (...) Tem muita gente que falava para eu parar de estudar na quarta série. Meu pai falava, mas eu não quis; eu quis chegar até o final. (Beto).

Em ambos os trechos percebemos uma trajetória escolar marcada por momentos difíceis, em particular, pelo aspecto das expectativas criadas em relação ao processo de escolarização dos alunos com deficiência. A fala de Beto assim como de outros colegas, ilustra de maneira inequívoca as baixas expectativas em relação a seu processo de aprendizagem, marcas do estigma da deficiência intelectual (Glat, 2009).

Luci, por sua vez, teve ingresso na escola tardio, assim mesmo em uma instituição especializada onde ela aprendeu a ler, com 11 anos. Chama atenção que ela iniciou em uma classe “que era como se fosse um Jardim de Infância”, ou seja, tinha crianças menores do que ela e desenvolviam mais atividades lúdicas. Este tipo de cenário é comum em algumas escolas especiais que aglutinam os alunos em termos de “nível de desenvolvimento” sem levar em consideração sua idade cronológica. Esse tipo de organização curricular, que reflete a infantilização do sujeito com deficiência intelectual (Padilha, 2007 E 2004; Bueno, Mendes & Santos, 2008; Oliveira, 2007; Kassar, 2000) tem grave prejuízo ao seu desenvolvimento, na medida em que, frequentemente passam anos repetindo os mesmos conteúdos, ou as mesmas séries, sem que se faça investimentos em procedimentos pedagógicos que lhes permitam alcançar níveis mais complexos de aprendizagem, o que

acaba desestimulando os alunos, levando à uma acomodação (do aluno e da família, que também não tem grandes expectativas) e até mesmo abandono da escola.

A repetência marcou a história escolar de quatro participantes da pesquisa, como pode ser observado na distorção idade-série por eles apresentada. De fato, o fracasso escolar é comum na trajetória escolar de pessoas com deficiência intelectual, sendo às vezes um dos sinais diagnósticos (Glat, 2009). Vale ressaltar que essa situação contraria os pressupostos da Educação Inclusiva que preconiza que todos os alunos, mesmo os que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino aprendizagem devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo possível de distorção idade-série. Tal proposta implica no reconhecimento da diversidade como princípio educativo e da adoção de medidas no âmbito da gestão e da sala de aula que busquem alternativas para possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência (Glat & Pletsch, 2011; Pletsch, 2010; Fontes, 2009; Antunes, 2007).

Quando o sistema escolar não busca superar a condição de fracasso que muitos alunos com deficiência se encontram através de práticas pedagógicas diferenciadas para atender às suas necessidades, o resultado é a proliferação de histórias de repetência, de não adaptação, mesmo em alunos que não têm propriamente uma deficiência. Esta situação é tão marcante que, embora continuem frequentando a escola, os alunos convivem cotidianamente com o sentimento de que podem fracassar a qualquer momento.

A relação com os professores e as disciplinas

___ Às vezes eu passava a hora do recreio na sala, por que não dava tempo de eu acabar.(...) Agora no final, escutava até “esporro” dos professores por passar a hora do recreio dentro de sala.(...) Agora no final, no terceiro e quarto semestre ficavam é dando “esporro” para subir para o recreio.

___ E durante as aulas?

___ Era bom, só que às vezes o professor fazia eu fazer trabalho sozinho, sem ajuda (...) quando o professor não queria me ajudar a fazer, terminar o que tava faltando. Aí eu ficava triste. (...) É por que tava com 38 alunos na sala e tinha que da atenção para todo mundo.
(Beto)

Beto nos remete a uma reflexão sobre a transição que os alunos sofrem quando saem do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental. É uma mudança significativa na organização do *espaçotempo* escolar. No primeiro segmento do Ensino Fundamental, o aluno tem contato com um único professor e desenvolve com ele uma relação mais próxima. O professor e os alunos se conhecem melhor e, ao longo do ano letivo, o primeiro pode buscar estratégias que melhorem o aprendizado de alunos que apresentam dificuldades, como os que têm deficiência intelectual. Salvo algumas exceções, a organização deste segmento de ensino propicia uma maior flexibilização do currículo e do *espaçotempo* de aprendizagem. Já no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, num intervalo de 50 e 50 minutos os alunos se deparam com um novo professor na sala, lecionando disciplinas diferentes e com metodologias de trabalho diversas.

Esta é uma realidade que a maioria dos alunos leva algum tempo para se adaptar. No caso de alunos com deficiência intelectual que precisam de uma atenção maior e, por vezes, individualizada, a situação é ainda mais complexa. Esses, frequentemente, ficam perdidos e marginalizados dentro de uma sala de aula superlotada e nem sempre organizada. Urge que o sistema escolar e o papel da escola na formação e na vida dos alunos com deficiência intelectual seja revisto. Se estes alunos estão avançando para as séries finais da Educação Básica, modificações são necessárias tanto na estrutura do sistema educacional quanto na organização do trabalho pedagógico do professor.

Um aspecto importante a ser destacado diz respeito à relação com o professor. Os participantes contam suas dificuldades em compreender as

matérias e fixar os conteúdos. O aluno não aprende pela simples transmissão dos saberes. Na lógica da pedagogia freiriana o ensino se faz com o aluno e não para o aluno. Apesar dos discursos em prol de uma educação dialógica e um ensino contextualizado com a realidade dos alunos, a organização pedagógica da escola e a prática docente ainda perpetuam o ensino tradicional e a simples transmissão de conteúdos. Alguns pesquisadores tem se voltado para o estudo das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no contexto da turma comum com os alunos com deficiência. O ensino colaborativo, o trabalho de mediação pedagógica e tutoria entre pares são algumas alternativas para que as dificuldades dos alunos com deficiência em relação aos conteúdos e às metodologias empregadas pelos professores em sua prática sejam superadas.

A relação com os colegas

(...) Porque eles não gostam de fazer trabalho em grupo comigo. (...) eles, eles também não andam comigo (...) A única pessoa que gosta de fazer comigo é o N., de vez em quando ainda faz (...) Falam que eu não sei fazer nada, que eu sou um burro. (...) Eu é... Eu Fico triste(...) Quando eu tô na fila da merenda eles saem de perto de mim, e vão lá para o final da fila. (Davi)

É possível perceber que as relações interpessoais na escola trazem para a reflexão a categoria do preconceito e da inferiorização das pessoas com deficiência. Estar na escola não significa necessariamente participar da escola plenamente. A concepção de inclusão na qual acreditamos passa pela garantia de três pressupostos básicos: a presença do aluno com deficiência mental na escola regular, sua participação nas atividades curriculares e a efetiva construção do conhecimento por parte desses sujeitos (Glat & Blanco, 2007). Pelos depoimentos recolhidos, vemos que esses dois últimos

aspectos constituem, talvez, um dos maiores desafios da escola e de todos os educadores que lidam com alunos com deficiência intelectual.

Perspectivas para o futuro e a transição para a vida adulta

Uma importante categoria de análise que esta pesquisa suscitou diz respeito às expectativas de futuro e a transição dos alunos com deficiência intelectual da escola para a vida adulta. Este é um tema ainda pouco debatido no campo da pesquisa em Educação Especial e que merece ser mais explorado por pessoas que dedicam a compreender a deficiência intelectual e seus diferentes desdobramentos. Insere-se nesta categoria subtemas como a relação do estudo com as oportunidades de inserção no mundo do trabalho e as expectativas de ingresso no Ensino Superior.

As perspectivas de futuro apresentadas pelos jovens com deficiência intelectual evidenciam uma contradição entre o que eles desejam e o que as pessoas acreditam que elas podem fazer. É comum se ouvir de professores afirmações do tipo: “fulano chegou no seu limite” ou “esse garoto não vai conseguir concluir os estudos”. Tais frases materializam o que Padilha (2007), chamou de “cultura da incapacidade”, muito comum quando se discute as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência.

Sobre as possibilidades de ingresso no ensino superior, o relato de Beto é bastante significativo:

__ Com 23 anos acabei tudo. Só o terceiro grau que eu não vou fazer. Pra mim já tá de bom tamanho. O terceiro grau é só pra quem pode pagar. Aí pra mim já tá de bom tamanho.

__ E agora vai terminar o 3º ano do Ensino Médio. O que você está sentindo em terminar?

__ Tô muito contente. Graças a Deus eu terminei, e tem mais um ano

pra fazer o curso técnico.(...) (Beto)

Problematizar a inclusão escolar de jovens com deficiência intelectual não significa pensar apenas a Educação Básica. Na medida em que os alunos avançam na sua escolaridade, mais estes criam expectativas em relação a dar prosseguimento aos seus estudos. Assim é relevante problematizar como a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior vem ocorrendo.

Com a expansão do Ensino Superior no Brasil, a flexibilização dos processos seletivos e as políticas afirmativas (cotas e reserva de vagas nas universidades), tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, a clientela está cada vez mais diversificada. Tais iniciativas tem significado, em alguns casos, a entrada de alunos que sem tais ações certamente não chegariam às universidades. A preocupação das políticas públicas de democratizar o Ensino Superior demonstra que este segmento da educação deixou de ser dirigido a uma elite e passou a ser uma aspiração para os jovens das camadas mais populares.

É importante ressaltar que a via do Ensino Superior não é a única possibilidade de profissionalização das pessoas com deficiência. Não podemos ser levianos e afirmar que todos os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, terão acesso à universidade. Muitos desses sujeitos, por suas condições cognitivas, não frequentarão o Ensino Superior, mas isso não quer dizer que não poderão se profissionalizar. Para tanto, entendemos que a via do ensino técnico profissionalizante pode ser um caminho possível para a profissionalização dos alunos com deficiência intelectual.

Considerações finais

Por muito tempo as pessoas com deficiência não puderam compartilhar o mesmo espaço escolar com as consideradas normais. A partir da década de 1990, com a difusão dos princípios da Educação Inclusiva, começamos a observar uma abertura da escola para receber alunos com deficiência.

Reconhecemos que a história de inclusão é tenra, e explica as dificuldades do sistema educacional em lidar com estes alunos ainda hoje.

As políticas inclusivas, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na realidade não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do *espaçotempo* escolar. A matriz pedagógica da escola tem se mostrado insuficiente aos alunos que não possuem deficiência. Imagine, então, promover a inclusão de pessoas com deficiência nessa mesma matriz que demonstra sua ineficiência pelos altos índices de repetência de evasão e fracasso escolar? As políticas de correção desse mal, como programas de aceleração, por exemplo, não se voltam para a revisão da organização do sistema educacional, pelo contrário, visam recolocar o aluno no mesmo modelo educacional, sem questionar a necessidade de mudança real da escola.

Os alunos que participaram da pesquisa estão num nível de escolaridade em que parte dos professores passaram por cursos de licenciatura sem sequer discutir sobre a temática da inclusão. Os professores não possuem uma formação adequada e nem participam de uma política de formação continuada que dê a eles subsídios para trabalhar com esses sujeitos. Por isso, é um equívoco de nossa parte acreditar que o fato de ter os alunos com deficiência na escola significa a efetividade da proposta de inclusão.

Os relatos dos sujeitos dizem muito sobre suas vidas, a escola e sua relação com os saberes formalmente ensinados nos currículos prescritos. É mais, apontam caminhos para atuação da escola e dos professores que possibilitariam um melhor desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos. Sabemos que isso é um desafio para as escolas, mas, por outro lado, não podemos continuar negligenciando a constatação de que se as práticas pedagógicas em relação às pessoas com deficiência intelectual não forem repensadas e ressignificadas, continuaremos promovendo a negação desses alunos como sujeitos da educação e protagonistas de suas próprias histórias.

Referências bibliográficas

Antunes, K. C. V. (2007). *Uma leitura Sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Educação não publicado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Augras, M. (2009). Prefácio. In R. Glat (Org.), *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Ed. Agir.

Bueno, J. G., Mendes, G.M.L., & Santos, R.A. (2008). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Editora Junqueira & Martin.

Fontes, R. de S. (2009). *Ensino colaborativo: Uma proposta de educação inclusiva*. São Paulo: Junqueira Marim.

Glat, R. (2009). *Somos iguais a vocês: Depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Ed. Agir.

Glat, R. et al. (2004). O método de história de vida na pesquisa em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10 (3), pp. 235-250.

Glat, R. & Blanco, L.M.V. (2007). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In R. GLAT (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 15-35). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras.

Glat, R & Pletsch, M. D. (2009). O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais

especiais. *Revista Educação Especial*, 22 (34), pp. 139-154.

Glat, R. & Pletsch, M. D. (2011). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: edUERJ.

Kassar, M.C.M. (2000). Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos CEDES*, XX (50), pp. 41-54.

Oliveira, A.A.S. (2007). *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Paxis.

Pletsch, M.D. (2010). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: Diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

Padilha, A. M. L. (2004). *Possibilidade de histórias ao contrário: Como desencaminhar um aluno da classe especial* (3º ed. revista e ampliada). São paulo: Editora Plexus.

Pletsch, M.D. (2007). *Práticas pedagógicas na educação especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental* (3ª ed.). São Paulo: Autores Associados.

**PAINEL IV - ORGANIZAÇÃO DE
SERVIÇOS INCLUSIVO**

CADIN: MISSÃO E DESAFIOS DE UM CENTRO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO

Leonor Ribeiro

leonor.ribeiro@cadin.net

Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil, CADIn, Portugal

Resumo: Nesta sessão pretende-se apresentar o CADIn, uma IPSS criada com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com perturbações do desenvolvimento na sociedade, ajudando-os a superar dificuldades e a desenvolver competências que lhes permitam atingir todo o seu potencial. Foi inaugurado em 2003 e acompanha casos não só de Portugal, mas também de vários países de língua portuguesa, como Angola, Moçambique e Macau. As atividades do CADIn para além da clínica, onde conta com uma equipa multidisciplinar altamente especializada, estão também vocacionadas para a formação e investigação. Para ser possível o apoio a todas as famílias que necessitem dos serviços do CADIn, foi criada uma bolsa social, que consiste num fundo criado para compartilhar nos custos de acompanhamento dos utentes que careçam dos meios económicos suficientes. Em 2013, a Bolsa Social compartilhou o custo de 212 consultas, 18 avaliações e 2870 sessões de terapia de 175 crianças e jovens de famílias em situação de carência económica ou institucionalizadas.

Palavras-chave: IPSS, inclusão, apoio.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ALUNOS SURDOS: INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA REFLECTIR

Carlos Moncada Valdez

guillermonebano@yahoo.com.br

Instituto Nacional para Educação Especial, Angola

Resumo: O desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos surdos ao longo da história da sociedade é um dos principais problemas defrontados na educação de este grupo, porque entre outras dificuldades a maioria inicia a escola com pobre desenvolvimento de pensamento e limitado conhecimento do mundo à sua volta. O denominador comum é o desconhecimento da língua gestual provocando a falta de comunicação. A educação inclusiva é um processo que preconiza a participação de todos os estudantes nos centros de ensino regular. Porque no contexto actual, embora existir uma política escolar de inclusão, o sujeito surdo continua excluído?

Palavras-chave: Educação inclusiva; alunos surdos.

Introdução

Se analisarmos de maneira sucinta a definição de Educação Inclusiva (EI), na mesma pretende-se a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, procurando uma reestruturação na praxe das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, é uma abordagem humanística, democrática, cujo objectivo é o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A EI tem em conta a diversidade intrínseca à espécie humana para atender as necessidades educativas (**especiais**) de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos; É uma prática pedagógica colectiva, multifacetada, dinâmica e flexível que requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola-**comunidade**. A educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva.

Assistimos hoje ao confronto entre o paradigma da inclusão escolar, que procura a não exclusão escolar mediante acções que garantam o acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas ditas normais, e o paradigma avaliado como segregação, que trata por mantê-los nas escolas especiais.

Mas a inclusão escolar vai ganhando posições e adeptos, embora complicada com a aplicação dos princípios necessários para o sucesso, principalmente nos países com IDH médio e baixo e alguns com IDH alto.

No Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (*International Disability and Development Consortium – IDDC*, 1998) sobre a educação inclusiva, realizado em Março de 1998 em Agra, na Índia, foi definido que um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange os seguintes termos:

1. Reconhece que todas as crianças podem aprender;
2. Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia,

- língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde (i.e. HIV, TB, hemofilia, Hidrocefalia ou qualquer outra condição);
3. Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças;
 4. Faz parte de uma estratégia mais abrangente a de promover uma sociedade inclusiva;
 5. É um processo dinâmico que está em evolução constante;
 6. Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Perspectivas históricas da educação especial: a caminho da inclusão

As perspectivas históricas da Educação Especial a caminho da inclusão descritas por Peter Clough, (Clough, P., 2000) *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London, Sage/Paul Chapman Publishing) demonstram a forma de olhar e abordar à surdez nos últimos 65 ou 70 anos:

1. O legado psico-médico: (predominou na década de 50) vê o indivíduo como tendo de algum modo um deficit e por sua vez defende a necessidade de uma educação especial para aqueles indivíduos.
2. A resposta sociológica: (predominou na década de 60) representa a crítica ao legado psico-médico, e defende uma construção social de necessidades educativas especiais.
3. Abordagens Curriculares: (predominou na década de 70) enfatiza o papel do currículo na solução - e, para alguns escritores, eficazmente criando - dificuldades de aprendizagem.
4. Estratégias de melhoria da escola: (predominou na década de 80) enfatiza a importância da organização sistémica detalhada na

busca de educar verdadeiramente.

5. Crítica aos estudos da deficiência: (predominou na década de 90) frequentemente elaborada por agentes externos à educação, elabora uma resposta política aos efeitos do modelo exclusivista do legado psico-médico.

Agora temos que incluir a abordagem conceptual da EI para os surdos.

Como pode ser incluído o aluno surdo?

Nestes casos não se trata só da mestria pedagógica do professor, nem da forma de liderança de quem geri o centro escolar, trata-se do como fazer para que a instrução e a educação cheguem realmente ao aluno surdo incluído; desde o nosso ponto de vista, a figura dos intérpretes da LG nas salas de inclusão com alunos surdos é essencial e necessária se realmente pretendemos e queremos que a educação e instrução seja para todos.

Para reflectir sobre a educação de surdos no contexto da educação inclusiva, não há nada melhor do que fazer uma breve digressão pelas raízes da história da educação dos mesmos que ao nosso juízo pode ser enquadrada em cinco etapas:

Numa primeira etapa no século XVI aproximadamente até 1550 os surdos eram condenados ao ostracismo, considerava-se-lhes “retardados” mentais, incompetentes e não educáveis; temos que lembrar que já nos tempos dos filósofos gregos Platão e Aristóteles 400 anos antes de Cristo estes faziam essas avaliações sobre os Surdos.

Numa segunda fase nos séculos XVI – XVIII, entre os anos 1545 e 1775, surge a educação dos surdos, na Espanha, no Monástico de São Salvador de Onha, onde viveu e trabalhou o Frade Pedro Ponce de León, da Ordem dos Beneditinos, é o primeiro que a história tem recolhido em ensinar aos surdos, e reconhecido como o “Pai da Educação dos Surdos”.

Na terceira etapa, (idade de ouro) entre os séculos XVIII e XIX, nos anos 1776 a 1880. A figura mais notável neste período, foi o Abade francês

De L' Epée, nascido em 1712, e falecido em 1789, autor de duas obras literárias fundamentais “Instrução dos Surdos-mudos pela via dos signos metódicos” escrita em 1776 e “A verdadeira maneira de Instruir aos Surdos-mudos” 1784, foi ele o primeiro em reconhecer que os gestos dos surdos, constituem sua língua natural, apreendeu e aplicou a linguagem gestual no ensino dos surdos, dando uma nova orientação educativa, que constituía uma inovação pedagógica avançada para a época, que possibilitou iniciar o desenvolvimento de uma educação colectiva.

A quarta etapa, entre os anos 1880 e 1960; neste período se realizou o Congresso Internacional de Maestros de Surdos-Mudos em 1880, na cidade de Milão na Itália, neste Congresso aprovou-se uma resolução proibindo empregar a língua gestual na educação dos surdos. Como consequência, desapareceram os professores surdos, os surdos letrados sumiram e começarão a aparecer grupos enormes de surdos analfabetos, situação que hoje ainda padecemos.

Quinta etapa: abrange desde 1960 até a actualidade, a pessoa mais relevante da etapa actual é o linguista norte-americano William Stokoe do Departamento de Linguística do Gallaudet College de Washington, que iniciou e marcou pautas neste período, com seu estudo e publicação da linguística da Língua de Signos Americana, Stokoe têm contribuído muito nas mudanças favoráveis às línguas gestuais que assistimos hoje.

Cada dia, são mais os países que se orgulham no estudo das suas línguas gestuais na procura do desenvolvimento e emprego na educação das crianças surdas.

Nestas etapas todas até hoje apreciamos que somos nós, ouvintes, os que impomos, e orientamos ou dizemos aos surdos como é que deve ser a sua educação, como é que deve ser desenvolvido o processo de E-A para com eles.

Mesmo tendo surdos capazes, formados, inteligentes, com experiência profissional, somos nós ouvintes os que ditamos as regras, colocamos os ouvintes a gerir os surdos e muitas das vezes estes ouvintes não têm empatia

com os sujeitos surdos professores, não têm o que surdos chamam identidade surda I-S.

Quando nos referimos à educação inclusiva ou não dos surdos, temos que falar em primeiro lugar do emprego da LGA, com as suas diferentes variantes:

1. Professor surdo.
2. Professor ouvinte que conhece a LGA e tem formação em comunicação gestual.
3. Figura do Interpretador da LGA nas salas de aula.
4. Presença de surdos adultos nas escolas como auxiliar pedagógicos.

A educação dos alunos surdos, apresenta várias dificuldades que devem ser resolvidas no âmbito da educação inclusiva, entre as que podemos mencionar:

- A maioria inicia a escola com pobre desenvolvimento de pensamento e limitado conhecimento do mundo à sua volta.
- Chegam à escola sem conhecimento da LG.
- As famílias com crianças surdas não conhecem a LG
- Na maioria das escolas não há professores surdos ou são escassos.
- Professores ouvintes de alunos surdos com poucos conhecimentos da LG.
- Limitadas acções formativas de LG e comunicação gestual.
- Professores que insistem em dar aulas orais para alunos que não ouvem.
- Exígua utilização dos meios de ensino.
- Ausência de trabalhadores surdos nas escolas com alunos surdos.

- Alunos surdos que não recebem as informações dadas nos matutinos e vespertinos.
- Pobres conhecimentos das características psicológicas das pessoas surdas.
- Não utilização das regras de comunicação de comunicação com as pessoas surdas.

Todos os problemas supracitados têm um ponto comum de convergência: desconhecimento da língua gestual, o que provoca barreiras na comunicação e no processo de ensino aprendizagem.

A Educação Inclusiva das crianças e jovens Surdos deve ser feita em ambientes bilíngues, que possibilitem o domínio da LG, facto reconhecido desde finais da década de 1970, com base em conceitos sociológicos, filosóficos e políticos que fizeram nascer uma proposta bilíngue na educação do surdo.

Essa proposta reconhece e baseia-se na realidade de que o Surdo vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no dia-a-dia com duas línguas e duas culturas:

A língua gestual e cultura da comunidade surda do seu país.

A língua oral e cultura ouvinte de seu país.

Numa abordagem educacional, o bilinguismo baseia-se no reconhecimento do facto de que as crianças surdas são falantes naturais de uma língua adaptada à sua capacidade de expressão, é pelo que a língua gestual oficial deve ser ensinada desde a infância, como primeira língua, é evidente que a língua oral oficial não pode ser ignorada, mas deve ser ensinada, como segunda língua.

Para que a educação inclusiva garanta às crianças surdas um desenvolvimento normal, é preciso uma atenção ou intervenção precoce, no sentido de lhes criar um entorno linguístico de falantes competentes na sua língua gestual.

As experiências realizadas através do emprego de Auxiliares Pedagógicos Surdos, nas escolas e creches com surdos ou para surdos, têm demonstrado os grandes avanços que se adquirem no desenvolvimento cognitivo destas crianças e na sua formação para ser parte da sociedade inclusiva que pretendemos.

Uma criança ouvinte não se identificará nunca com um adulto Surdo, na mesma análise uma criança surda, não consegue identificar-se, numa pessoa adulta ouvinte, assim sendo, os surdos adultos constituem uma ajuda real no ensino natural da linguagem, na transmissão de formas de conduta, na compreensão de sentimentos, e na conformação de um pensamento abstracto.

Toda criança sem limitações mentais, é capaz de assimilar os conhecimentos que se correspondam com seu grau de desenvolvimento, sempre que, como condição se cumpra o princípio de que os conhecimentos sejam transmitidos numa língua acessível para os alunos, que no caso da educação dos surdos é a língua gestual.

Tentar que os surdos aprendam e assimilem conhecimentos através de um código comunicativo que é alheio para eles, é tarefa baldia e uma acção que infringe os diferentes acordos sobre educação, subscritos pelos países membros da Comunidade de Nações e da UA.

COMENSAL NÃO É SÓ QUEM SE SENTA À MESA JUNTO DE VOCÊ, MAS SIM QUEM COME NA MESMA MESA O MESMO QUE VOCÊ.

Para que os alunos surdos sejam incluídos têm que se apropriar dos mesmos conteúdos e atingir os mesmos objectivos de seus pares ouvintes, com algumas especificações inerentes à sua língua, dando prioridade ao desenvolvimento normal da linguagem, como mecanismo primordial da comunicação, para alcançar níveis adequados de intelectualidade, e de uma formação harmónica da personalidade.

As pessoas surdas não precisam de educação especial, precisam é de uma educação inclusiva na língua que eles compreendem, o sucesso na

formação e preparação dos surdos no contexto da educação inclusiva só pode ser possível com o emprego da língua gestual ou língua de sinais, a sua língua natural, tentar de outra maneira é enganar-nos e que voltemos a regredir como já aconteceu após do congresso de 1880. Reflectamos.

Referências bibliográficas

Clough, P. (2000). *Theories of inclusive education: A student's guide*. London: Sage.

Convenção da Organização dos Estados Americanos (1999). Guatemala.

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001). Retirado em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf.

INEE (s/d). *Importância da LGA na etapa pré-escolar e no ensino de base: informações para definir uma política na educação dos alunos com deficiência auditiva: Uma proposta do INEE*. Luanda: AUTOR

International Disability and Development Consortium (1998). *Seminário Internacional sobre educação Inclusiva do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento, Agra, Índia*.

Quadros, R.M. & Schmiedt, M. L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP.

Valdez, C.M. & Manuel, M.D.F.M. (2008). *Dicionário da Língua Gestual Angolana*. Porto: INEE.

Valdez, C.M. (2013). *A formação de intérpretes de LGA e sua importância na educação inclusiva*. Luanda: INEE

Valdez, C.M. (2013). *Seminário sobre técnicas da educação inclusiva: surdez e educação*, Maio, Luanda.

Vigotski, L. S. (1925). *Princípios da educação social para a criança surda*. Arquivo pessoal, manuscrito, 26 pp.

UM ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE A MONITORIZAÇÃO-COM BASE-NO-CURRÍCULO PARA A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS EM RISCO DE DISLEXIA

Ana Paula Loução Martins

apmartins@ie.uminho.pt

Jorge Santos

Carla Oliveira

Marta Lages

Sónia Costa

Marisa de Almeida

Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEd, Portugal

Resumo: Esta comunicação tem por finalidade apresentar um projeto que investigou a utilização da monitorização com base no currículo (CBM) enquanto abordagem escolar para a identificação de alunos em risco de desenvolverem dislexia num contexto de resposta-à-intervenção. Os dados foram recolhidos ao longo de três anos letivos, com a utilização de provas de CBM- MAZE desenvolvidas para o estudo. Participaram cerca de 86 professores e 1400 alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico a lecionarem e frequentarem o segundo, o terceiro e o quarto anos de escolaridade nos 12 agrupamentos de escolas do Concelho de Braga. Esta comunicação caracteriza a MBC e apresenta resultados preliminares deste projeto de investigação. Por fim, sublinha como a investigação desenvolvida pela universidade em colaboração com as escolas pode promover o sucesso dos alunos em risco de apresentarem dislexia.

Palavras-chave: Risco educacional; dislexia; monitorização-com-base-no-currículo; resposta-à-intervenção

Enquadramento

A Monitorização com Base no Currículo (MBC) teve a sua origem nos anos setenta, na Universidade de Minnesota, onde Stanley Deno desenvolveu um projeto de investigação para determinar as suas questões técnicas e avaliar a sua utilidade na planificação e na aprendizagem (Fuchs, & Stecker, 2003). A MBC mede o crescimento da proficiência do aluno nas aptidões educacionais que contribuem para que haja sucesso escolar, nomeadamente é uma avaliação direta da realização académica do aluno nas áreas da leitura, escrita e matemática (Deno, Lembke, & Anderson, 2002; Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2005). A sua aplicação é feita em condições estandardizadas (materiais, instruções de administração, tempo e regras de cotação) com base em provas simples e breves (de um a cinco minutos) organizadas a partir de material académico do ano do aluno. Após a recolha da informação, os resultados podem ser visualizados num gráfico, e/ou utilizados na elaboração de objetivos de ensino para uma turma ou para um aluno (Fuchs, Allinder, Hamlet, & Fuchs, 1990, citados por Smith et al., 1997).

Para a realização de MBC na leitura existem dois procedimentos possíveis: a) Leitura oral (MBC – Oral), na qual os professores determinam quantas palavras por minuto o aluno lê corretamente, utilizando determinadas regras de cotação, entre as quais, descontar palavras nas quais o aluno hesita por mais de três segundos, palavras mal pronunciadas, substituições, omissões e reversões e não descontar em caso de repetição, inserções e autocorreção; b) compreensão da leitura (MBC – Maze), através da seleção da palavra correta em falta num texto entre três opções apresentadas. Em ambos os procedimentos, o **número de palavras corretamente lidas ou selecionadas, numa amostra de leitura retirada de material curricular do ano do aluno e ainda não analisado nas aulas, constitui um indicador válido da proficiência da leitura.** Assim, a MBC na leitura com recurso

à prova Maze é um sistema utilizado para monitorizar o desempenho geral na leitura, podendo ser administrado individualmente, em pequenos grupos ou em turmas inteiras, junto de alunos com e sem necessidades educativas especiais (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2005; Fuchs & Fuchs, 2007).

No contexto da MBC surgiu uma investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, que decorreu nos anos letivos de 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014 no Concelho de Braga, Portugal. Esta investigação tinha como objetivos: (1) o desenvolvimento e testagem de provas de MBC-Maze, junto de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico no contexto de um modelo de resposta-à-intervenção; (2) conhecer quais são os valores médios (nível) e a taxa de crescimento na compreensão da leitura para os alunos em risco e compará-los com os dos alunos que não são considerados em risco.

Metodologia

População

Em cada ano letivo participaram professores e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Fizeram parte da população 1432 do segundo ano de escolaridade, 1306 do terceiro e 1375 do quarto respetivamente nos anos letivos de 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014, nos 12 agrupamentos de escolas do Concelho de Braga. No conjunto dos três anos, em média, a população esteve distribuída por 81 turmas de 66 escolas do 1º Ciclo e 86 salas de aula.

Instrumentos de recolha de dados

Nesta investigação utilizou-se como instrumento de recolha de dados, uma prova de MBC- Maze. Esta prova foi desenvolvida para cada ano do projeto e era constituída por três textos. Em cada texto, de sete em sete palavras os alunos encontravam um conjunto de três palavras, e tinham que selecionar (rodeando) aquela que melhor completava a frase do texto. Os alunos tinham dois minutos para lerem cada texto. Antes de se iniciar

a realização da prova os alunos para além de ouvirem uma explicação detalhada praticavam através da realização de um exemplo constituído por três frases. O resultado final de cada aluno em cada texto é obtido pela contagem do número de palavras corretamente rodeadas. O resultado do aluno é dado pela mediana dos resultados nos três textos (Wayman et al., 2009).

A prova foi aplicada nos três anos letivos em contexto de sala de aula, com a presença do professor de turma; este profissional foi verificando se todas as regras de implementação da prova estavam a ser respeitadas à medida que preencheu uma *Checklist* de verificação da fiabilidade de implementação do instrumento de recolha de dados.

Procedimentos

Alguns procedimentos foram necessários antes da recolha de dados, nomeadamente:

- Foram efetuados pedidos formais e escritos à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, aos diretores dos 12 Agrupamentos de escolas, aos professores, aos encarregados de educação;
- Foi agendado com os professores a aplicação das provas nos diferentes momentos;
- Foram elaboradas as provas de monitorização-com-base-no-curriculum e testadas em alunos que não participaram no estudo.

Ao longo dos três anos letivos participaram sete investigadores na aplicação das provas, correção, introdução de dados, informação a professores. No terceiro ano participou ainda um bolseiro de investigação, financiado na sua componente FEDER pela Comissão Diretiva do COMPETE e na sua componente nacional pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Resultados

Resultados preliminares do estudo permitem concluir que:

A prova MBC – Maze revelou-se económica, rápida e de fácil aplicação e cotação, tendo sido bem aceite por professores e alunos: No contexto deste estudo, foram os investigadores que construíram a prova, recorrendo a textos de manuais de português correspondentes ao ano de escolaridade dos alunos, não tendo a sua elaboração sido morosa nem com custos de comercialização envolvidos. Num contexto de sala de aula, a prova pode ser construída pelos professores segundo as mesmas regras utilizadas pelos investigadores. Uma vez que a administração da prova é feita em grupo, em cada uma das oitenta e seis turmas despenderam-se, em média, quinze minutos. Este tempo incluiu a sua distribuição, as explicações e esclarecimentos que se mostraram necessários, a realização dos exemplos, os dois minutos para a concretização e, por fim, a sua recolha. De notar que, se utilizado com frequência, este meio de avaliação requererá cada vez menos tempo, pois tanto os alunos como o professor se irão familiarizando com a dinâmica a ele associado. Tal como foi sugerido por Deno et al. (2002), as provas apresentaram exatamente a mesma estrutura e organização nas duas aplicações a anuais, mantendo-se o nível de dificuldade, o que levou a que a comparação dos resultados fosse realizada de forma bastante acessível.

É de salientar que tanto a direção do agrupamento de escolas, como os professores titulares das turmas, os encarregados de educação e os próprios alunos, se mostraram totalmente disponíveis para participar nesta investigação. Apesar de não possuírem conhecimento prévio da prova nem deste tipo de avaliação, os docentes revelaram bastante interesse pela mesma, querendo verificar se os resultados dos alunos iam ao encontro ao que esperavam. Por seu lado, os alunos realizaram a prova com entusiasmo, cumprindo com gosto, empenho, interesse e atenção tudo o que lhes foi proposto, não tendo nenhum recusado participar. Tal como referem Fuchs e

Fuchs (1992), na generalidade os alunos realizaram a prova com motivação, expressando verbalmente satisfação pela realização de uma atividade de leitura diferente.

Assim, esta primeira conclusão corrobora com o que referem Deno (2003), Fuchs e Stecker (2003), Fuchs e Oxaal (2007), Patrão (2010) e Mourão (2011) quando caracterizam as provas Maze como sendo económicas, rápidas e fáceis de aplicar. Por estes motivos, o professor de turma pode facilmente aplicar a Prova Maze no seu horário letivo, tornando-a uma prática comum.

A média dos resultados dos alunos mostra a aprendizagem na compreensão da leitura ocorrida ao longo dos três anos: No final do 2º ano de escolaridade a média dos resultados da população foi 7,71 respostas corretas, no 3º ano foi de 12,69 e, por fim, no 4º ano foi de 16,45 palavras corretamente selecionadas em dois minutos. Consideraram-se alunos em risco, aqueles com resultados no ou abaixo do percentil 20. Assim, os valores da média do percentil 20 para a população foram de 4, 5 e 7 respostas corretas respetivamente no segundo, terceiro e quarto anos.

Estes dados caracterizam em termos descritivos uma população e podem servir como marcos para futuras utilizações neste Concelho quer em investigações que utilizem amostras, quer por diretores de agrupamentos, quer por professores que queiram implementar um modelo de resposta à intervenção. Por exemplo, com base nestes resultados, um professor do concelho onde foi feito o estudo, pode usar estes resultados para analisar os resultados dos alunos da sua turma, para definir objetivos a longo-prazo para os alunos em risco ou mesmo para a turma. Com o decorrer do ano letivo, se os dados obtidos forem incluídos num gráfico e a análise mostrar que estão sistematicamente abaixo do esperado (a linha obtida pela união do ponto que caracteriza os dados iniciais da turma ou do aluno e o ponto que indica o resultado final de ano), o professor percebe facilmente que pode ter de fazer alterações nas suas estratégias e métodos de ensino para melhorar o desempenho académico de alguns alunos (Busch & Lembke, 2005).

O valor da média dos resultados dos alunos em risco é cerca de metade do

valor da média dos resultados dos alunos que não estão em risco: Comparando os resultados obtidos na prova MBC – Maze pelos alunos em risco com aqueles obtidos pelos alunos que não são considerados em risco (com resultados no ou acima o percentil 20), nas várias aplicações concluiu-se que valor da média dos resultados dos alunos em risco é cerca de metade do valor da média dos resultados dos alunos que não estão em risco. Conclui-se ainda, que ao longo dos três anos aumenta a magnitude da diferença entre grupos.

Estes resultados dos alunos em risco mostram que será adequado a existência de um apoio pró-ativo baseado na implementação de um sistema integrado de deteção precoce e progressivos níveis de apoio, tal como preconizado pelo modelo de resposta à intervenção. O objetivo é que as escolas de uma forma organizada, eficiente e efetiva lidem com muitas das necessidades dos alunos e da sociedade. Este apoio em níveis progressivos de intensidade de intervenção tem sido proposto e recomendado por investigadores que têm estudado métodos para melhor se identificarem e servirem alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (Fuchs, Compton, & Bryant, 2005; Gresham, 2002), bem como pelos envolvidos na Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002).

Conclusões

A MBC, foi desenvolvida para analisar a eficácia da intervenção, podendo os professores usar os resultados da monitorização, para avaliar formativamente o processo de ensino/aprendizagem, e por conseguinte melhorar a sua eficácia. Esta monitorização pode ser realizada tanto na leitura, como na escrita (Deno, 2003). É um tipo de avaliação de compreensão da leitura que se baseia em três princípios fundamentais: os itens da prova são retirados do currículo, as avaliações são repetidas frequentemente e os resultados são usados para criar/analisar um programa de intervenção (King-Sears, 1994, citados por klingner, Vaughn, & Boardman, 2007). As investigações sobre a MBC começaram nos anos 70, nos Estados Unidos

da América, e desde essa altura que já foram feitas várias pesquisas para determinar a eficiência deste método. Embora, inicialmente tenha sido desenvolvida para ser utilizada na sala de aula regular, cedo se percebeu as suas potencialidades para detetar alunos em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem (Fuchs & Fuchs, 1992; 1997). Nesse contexto, e considerando que em Portugal, o campo da dislexia é caracterizado pela falta de um sistema tecnicamente adequado que despiste e monitorize o progresso académico dos alunos e, paralelamente, promova uma identificação e precoce de alunos em risco de desenvolverem dislexia e o consequente apoio, desenvolveram-se estes projetos cujas particularidades e resultados preliminares aqui apresentámos. Paralelamente, estes projetos são o exemplo de como a investigação desenvolvida pela universidade em colaboração com as escolas pode promover o sucesso dos alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas na leitura.

Referências bibliográficas

Busch, T. W., & Lembke, E. S. (2005). *Teaching tutorial 5: Progress monitoring in reading using the CBM maze procedure*. Arlington, VA: Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children.

Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (2002b). Specific learning disabilities: Building consensus for identification and classification. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 791-804). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Deno, S., Lembke, E., & Anderson, A. R. (2002). *Progress monitoring study group content module*. Retirado em 23/10/2013 de www.progressmonitoring.org.

Deno, S.L. (2003). Developments in Curriculum-Based Measurement. *Journal of Special Education*, 37(3), 184-192.

Fuchs, D., Compton, D., & Bryant, J. (2005). Responsiveness-to-

intervention: A new method of identifying students with disabilities, *Council for Exceptional Children- Annual Convention and Expo, Baltimore, MD*. Baltimore.

Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Stecker, P.M. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools, 42*(8), 795-819.

Fuchs, L., & Fuchs, D. (2007). The role of assessment in the three-tier approach to reading instruction. In Haager D., J. Klingner & S. Vaughn (Eds.), *Evidenced-based reading practices for response to intervention* (pp. 29-42). Baltimore: Paul Brooks.

Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (1992). Identifying a measure for monitoring student reading progress. *School Psychology Review, 58*, 45-58.

Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (1997). Use of curriculum-based measurement in identifying students with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 30*(3), 1-14.

Fuchs, L.S., & Oxaal, I. (2007). Progress monitoring: what, why, how, when, where. Retrieved 16 de setembro de, 2009 de www.studentprogress.org/weblibrary.asp#cbm_intro

Fuchs, L.S., & Stecker, P.M. (2003). Progress Monitoring Retrieved 16 de setembro, 2009 de www.studentprogress.org/weblibrary.asp#cbm_intro

Graney, S. B., Missal, K. N., Martinez, R. S., & Bergstrom, M. (2009). A preliminary investigation of within-year growth patterns in reading and mathematics curriculum-based measures. *Journal of School Psychology, 47*(2), 121-142.

Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467-519). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mourão, D. (2011). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura: Um Estudo Quantitativo sobre a Monitorização com Base no Currículo*.

Tese de Mestrado não publicada em Educação Especial, Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Patrão, M. (2010). *Monitorização com Base no Currículo: Um Estudo Quantitativo sobre a Utilização de Provas MAZE no Contexto do Nível I do Modelo de Atendimento à Diversidade*. Tese de Mestrado não publicada em Educação Especial, Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Smith, T., Dowdy, C., Polloway, E., & Blalock, G. (1997). *Children and adults with learning disabilities*. United States of America: Allyn and Bacon.

Wayman, M.M., Ticha, R., Wallace, T., Espin, C.A., Wiley, H.I., Du, X.et al. (2009). *Comparison of different scoring procedures for the CBM Maze selection measure. Research Institute on Progress Monitoring technical report 10.*: University of Minnesota.

Klingner, J., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning disabilities*. New York: The Guilford Press.

* “Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto Monitorização do risco de Dificuldades de Aprendizagem Específicas na leitura de alunos do 4º ano e comparação com resultados destes mesmos alunos quando no 2º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico - EXPL_MHC-CED_2449_2013”

PAINEL V - PRÁTICAS INCLUSIVAS

INTERVENÇÃO EM PARALISIA CEREBRAL ATRAVÉS DE MATERIAIS MULTIFORMATO

Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina

mascarenhas.pina@hotmail.com

ACARINHAR, Cabo Verde

Resumo: Na Educação Especial inserem-se todos os alunos, quer por deficiência física, motora ou por dificuldades de aprendizagem e comunicação, não conseguem acompanhar o ensino regular e por isso têm que ter uma “Educação Especial”, sendo inseridos nas Necessidades Educativas Especiais. As crianças com Paralisia Cerebral (PC) aliada ao déficit da fala e cognitivo requer por parte das escolas criar estratégias, desenvolver metodologias e conceber materiais específicos que favorecem o ensino-aprendizagem, da criança nessas condições. A conclusão da intervenção revela que é possível a aquisição de aprendizagem em crianças com PC em permanente articulação entre os diferentes profissionais que acompanham o processo de desenvolvimento da criança, incluindo a família. Os estímulos, os incentivos, as atividades lúdicas e acima de tudo a grande vontade da criança em superar as barreiras impostas pela PC, foram determinantes para o sucesso da intervenção.

Palavras- Chave: educação inclusiva, paralisia cerebral e intervenção pedagógica.

Introdução

A concretização do projeto centra-se na busca de soluções pedagógicas para maximizar o potencial de desenvolvimento e de aprendizagem de uma criança de 10 anos de idade, estudante do 1º ano de escolaridade, com paralisia cerebral (PC), cuja ação centrou-se na aquisição de competências comunicativas e psicopedagógicas no reconhecimento das cores primárias, formas geométricas e melhoria da praxia fina.

O objetivo principal a atingir com este projeto foi da “Definição de um Programa de Intervenção Pedagógica em materiais multiformatos, para facilitar o processo de aprendizagem de uma criança com paralisia cerebral associada a défice cognitiva e linguagem oral.

Foi com este objetivo em mira que durante três meses se procurou:

- Criar estratégias que favorecessem a aprendizagem, linguagem oral e a melhoria da praxia fina.
- Investigar, desenvolver metodologias e conceber materiais específicos para serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Este relatório resultou da intervenção junto de uma aluna com paralisia cerebral com dificuldade na aprendizagem e linguagem oral, com o intuito de melhorar os seus níveis de aprendizagem e interação com os pares, professora e familiares. A intervenção centrou-se na aplicação de um conjunto de estratégias facilitadoras de ensino aprendizagem.

Contextualização teórica

A Educação inclusiva

Incluir provém do latim, nomeadamente da palavra “includere”, o que significa abranger, envolver, introduzir, fazer parte; exprime o desejo de união, conciliação, compreensão e respeito entre pessoas diferentes (Andrade, Pacheco & Farias, 2006).

Costa (1999) defende a educação inclusiva como o direito de todas as crianças, independentemente dos problemas ou deficiências que possuam, frequentarem as escolas da sua área – as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência e o conseqüente direito de viverem na sua família, e participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos.

O conceito de inclusão pode ser entendido como “a inserção do aluno com NEE (Necessidade Educativa Especial), em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com o apoio apropriado (outros profissionais, pais...)” (Correia, 2003, p. 13).

O princípio da igualdade pressupõe que a escola consiga oferecer a cada criança as adaptações necessárias face às suas necessidades. Para Serra (2009), este princípio constitui a salvaguarda do direito de acesso (todas as crianças aprenderem juntas) mas também do direito de sucesso (a diferenciação deverá permitir a toda e cada criança que aprenda o máximo e melhor possível atendendo aos seus potenciais e dificuldades).

Uma educação inclusiva não deverá processar-se fora da sala de aula do aluno, mas sim no seu interior, com o seu grupo de pares.

E no mesmo sentido, consideram Correia e Martins (2002), que a classe regular de uma escola regular é o local ideal para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, pois será aí na companhia dos seus colegas que encontrarão o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de vir a maximizar o seu potencial, sendo então uma escola inclusiva, uma escola onde todas as crianças são respeitadas e encorajadas a aprender.

Para Sanches (2005), foram várias as iniciativas realizadas, algumas sob a responsabilidade da UNESCO, decorrentes de compromissos internacionais, ou conferências.

Entre estas, temos a Declaração de Salamanca (1994), a Carta do Luxemburgo (1996), Enquadramento de Dakar (2000) ou a Declaração

de Madrid (2002) que preconizam uma educação inclusiva, uma educação para todos, que seja promotora de sucesso de cada um e de todos e que esteja assente em princípios de direito, de “igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa” (Sanches, 2005, p. 131).

No entanto, ainda que estes compromissos assumidos a nível internacional sejam pertinentes, eles não conseguem desencadear práticas diferenciadas, por si só, nas comunidades a que se dirigem, indo uma grande distância destes compromissos às políticas que se podem operacionalizar os meios humanos e materiais e mesmo à mudança de mentalidades que permita a sua concretização, ainda que a gestão eficaz do sistema e o empenho político sejam realmente muito importantes neste processo.

Ao nível das escolas, responder à diversidade “tem muitas implicações para professores e para as próprias escolas, que devem centrar-se na busca de estratégias de ajuda para todos os alunos, a fim de que possam desenvolver ao máximo suas possibilidades” (González, 2002, p. 241, citado por Alfama, 2013, p. 45).

Numa fase inicial, a noção de escola inclusiva surgiu como resposta à inserção de crianças com NEE na escola. No entanto, este conceito tornou-se mais abrangente, tornando-se efetivamente uma “realidade que se deseja para todos, porque todos somos especiais, temos características próprias que nos distinguem dos demais” (César, 2003, p. 121).

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica, ou cultural, em escolas e salas de aula onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas, sendo um enorme benefício para os alunos, para os professores e para a sociedade.

Reconhecendo e respondendo às necessidades individuais de cada um, promovendo oportunidades de cooperação e participação social e valorizando os procedimentos interativos e os contextos sociais de aprendizagem na sala de aula, incluir é pois criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, reconhecendo que os alunos devem aprender juntos, que a diversidade e a heterogeneidade são um valor inestimável e que os contextos

sociais de aprendizagem proporcionados visam minimizar as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e desenvolvimento.

Paralisia Cerebral

Paralisia Cerebral é uma sequela de uma afeção encefálica, que se caracteriza primordialmente por um transtorno persistente, mas não invariável do tônus, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância e que não somente é diretamente secundária a essa lesão não evolutiva do encéfalo, como devido também a influência que tal lesão exerce sobre a maturação neurológica (Tabaquim, 1996).

As crianças com paralisia cerebral na maioria das vezes têm deficiência motora aliada ao défice da fala e ao défice cognitivo sendo necessário encontrar os meios para ultrapassar as barreiras que surgem nessas condições.

Muitas dessas crianças acabam por ficar na sala de aula votadas ao esquecimento por parte dos professores, o que desmotiva as mesmas e os seus familiares, levando conseqüentemente ao abandono escolar. Por conseguinte, este público-alvo fica privado do direito de vir a ter um projeto de vida e a viver muitas vezes à margem da sociedade.

A questão não é estar na escola, é também criar estratégias facilitadoras que estimulam a aprendizagem. Afinal, a aprendizagem é “um processo de associação entre uma situação estimuladora e a resposta» (Campos, 2000, p. 28).

Falar da inclusão e não oferecer condições não é suficiente para que tal aconteça. Os educadores devem estimular a aprendizagem porque sabem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (Freire, 1997, p. 25). Neste sentido é necessário criar condições para o processo de ensino aprendizagem das crianças com Necessidades Educativas Individuais NEE.

Metodologia

- Estudo de caso;
- Observação estruturada;
- Entrevista semiestruturada
- Intervenção Pedagógica.

Resultados

Identificação da criança

A Daniela é uma menina de 10 anos de idade, estudante do 1º ano de escolaridade, com o diagnóstico de Paralisia Cerebral. É meiga e sempre sorridente.

Diagnóstico: Paralisia Cerebral

Meiga e sempre sorridente

Caraterização da escola

- A escola onde a criança estuda não é acessível;
- Os espaços, os equipamentos e materiais didáticos não são adaptados.

Intervenção com a criança

A intervenção foi feita por uma equipa multidisciplinar composta por psicóloga, fisioterapeuta, professora, psicopedagogo, assistente social e a mãe. Foram feitas as seguintes intervenções:

- a) Observação da criança no contexto institucional

A Daniela vive nas Aldeias Infantis SOS de S. Domingos, uma instituição de cariz social de acolhimento das crianças em situação de vulnerabilidade. A família é composta por uma mãe de acolhimento e mais

dois irmãos sendo a maior uma menina de 16 anos de idade e um rapaz de 10 anos. O ambiente familiar é acolhedor, com as condições necessárias para o desenvolvimento holístico da criança.

- Observação da criança no contexto escolar

Na primeira visita à escola observou-se que a criança estava relativamente em desvantagem em relação com os demais colegas da turma. Até então o nível de aprendizagem era praticamente nulo, ou seja, num nível abaixo do pré-escolar. Nessas condições, achou-se pertinente reunir uma equipe formada pela gestora, professora, tia da Aldeia S.O.S e Associação Acarinhar.

Na reunião para solucionar o problema, todos os participantes foram unânimes em afirmar que a criança precisa de apoio/reforço por parte de outros técnicos. Então, ficou combinado que a criança teria que frequentar a escola duas vezes por semana e três vezes por semana a Associação ACARINHAR, lugar onde ela poderia receber o suporte/apoio necessário.

- Intervenção com a criança

A criança é muito interativa e tem muita força de vontade. Por causa de várias limitações associadas à PC, percebeu-se que há necessidade de uma organização, e criação de ambiente estimulador para que a intervenção seja benéfica. Assim, ficou decidido que seria mais eficaz estabelecer uma meta e introduzir uma cor de cada vez. Os novos conteúdos só serão introduzidos após a interiorização dos conteúdos anteriores.

Assimilando bem as quatro cores introduzidas, decidiu-se introduzir novos conteúdos. Desta vez a associação de cores (vermelho, amarelo, azul e verde) com figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo).

Nas últimas intervenções foram introduzidas os números 1, 2, 3 mas sempre associados às cores já introduzidas, para que ela possa sempre recapitular o que ela já aprendeu

Durante toda a intervenção, a criança, apesar das limitações, teve interesse, mostrando-se sempre alegre, motivada e atenta para apreender.

O conteúdo foi assimilado. Ao longo da intervenção, a criança foi muito estimulada, com palavras de elogio e incentivo. Afinal, a aprendizagem é “um processo de associação entre uma situação estimuladora e a resposta” (Campos, 2000, p. 28).

Segundo o princípio da Recentidade defendido por Watson e o reflexo condicionado sustentado por Pavlov, quanto mais recentemente associarmos uma dada resposta a um dado estímulo, mais provavelmente os associaremos outra vez. Assim, o professor deverá proporcionar ao estudante o vínculo mais rápido possível entre a resposta que ele quer que o aluno aprenda e o estímulo a ela relacionado (Osterman & Cavalcanti, 2010).

Conclusão

Conclui-se que é possível a aquisição de aprendizagens em crianças com PC com dificuldades em linguagem oral e défice cognitivo.

A criação de estratégias de ensino aprendizagem e a articulação entre os diferentes profissionais que acompanham o processo de desenvolvimento, com um destaque especial para a família, devendo esta conferir-lhe um suporte emocional que contribua para a sua estabilidade, é de fundamental para o sucesso educativo dos mesmos.

Confirma-se através dos resultados obtidos, a relevância do PEI e tendo a criança no centro das atenções. Os estímulos, os incentivos, as atividades lúdicas foram determinantes para o sucesso da intervenção. Facto que confirma que se torna urgente analisar de forma articulada e objetiva o meio onde desenvolvemos a nossa ação educativa de forma a delinear modelos de respostas e de gestão de recursos que respeitem o direito à diferença e à inclusão. Respondendo cada vez melhor às necessidades que nos surgem no contexto educativo.

Tendo em conta a paralisia cerebral, fica claro que a criança apresenta uma lentidão no processo estímulo-resposta, mesmo na aquisição de competências – estas dão-se em um ritmo mais moroso, o que não é

predeterminante de limites, isto é, não é possível determinar até onde ela poderá evoluir nas diversas matrizes de desenvolvimento e, estimulada de maneira efusiva e persistente, ela poderá, inclusive, ultrapassar padrões pré-estabelecidos por seus pares e inaugurar novos caminhos evolutivos ainda impensados para uma criança com o seu diagnóstico.

Confirma-se, através desta pesquisa e com base em todos os autores consultados, que a aprendizagem se dá através de estímulos e reforço.

Referências bibliográficas

Campos, D.M.S. (2000). *Psicologia da aprendizagem* (32ª Ed.). Petrópolis: Vozes.

Davis, C.O. (2001). *Psicologia da educação*. São Paulo: Cortez.

Tabaquim, M.L.M. (1996). *Paralisia Cerebral: Ensino de leitura e escrita*. Bauru: Edusc.

Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: FMH edições.

VÍDEO DA INTERVENÇÃO, Download disponível em <http://we.tl/5fvshl9nE6>

DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO JOGO “CORRIDA DA QUÍMICA” EM ALUNOS DO 8º ANO COM E SEM NEE

Maria Luísa C. S. Costa

luisacsc@gmail.com

Carlos Jorge Ribeiro Silva

Anabela Cruz-Santos

Centro de Química & Cied, Universidade do Minho, Portugal

Resumo: O uso de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem tem aumentado nos vários níveis de escolaridade, e inclusive nas disciplinas com forte componente experimental. A lecionação da disciplina de Química, no 8º ano de escolaridade, é acompanhada pela aprendizagem de novas competências, nomeadamente um novo léxico, regras e modelos, pelo que a utilização de jogos didáticos nas atividades pedagógicas promove a aquisição das competências ao nível do desenvolvimento cognitivo-linguístico e social. Este estudo apresenta a criação e os procedimentos da aplicação do jogo denominado “Corrida da Química” em duas turmas do 8º ano na unidade didática “Reações Químicas”. Os resultados obtidos no pré-teste e pós-teste demonstram que o seu uso revela-se uma prática pedagógica adicional fomentando a motivação e interesse dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos desta disciplina, contribuindo para promover o sucesso dos alunos do 8º ano com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) numa escola inclusiva.

Palavras-chave: Química, jogo didático, estudo quantitativo, inclusão.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE CRIANÇAS E JOVENS COM SURDEZ

Lídia Spencer Lopes dos Santos de Barros e Silva

lidiaspencersantos@hotmail.com

Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Resumo Existem evidências de que a Escola Secundária Pedro Gomes situada no bairro de Achada de Santo António, na Praia, possui alguns recursos importantes para a escolarização das crianças surdas. O problema é: até que ponto tem-se promovido a efectiva inclusão de crianças com surdez nas escolas de ensino regular da localidade de Achada de Santo António? Para responder a esta questão a investigadora foca a atenção nas percepções de diferentes atores intervenientes no processo de escolarização de crianças com surdez, para entender se elas são facilitadoras ou não da escolarização e da inclusão das crianças com surdez.

Palavras-chave: Inclusão, surdez, percepção, Cabo Verde.

Introdução

Desde cedo nasceu o meu interesse em compreender e saber transmitir conhecimentos e informações a jovens com necessidades educativas especiais (NEE). Tendo nascido numa família numerosa (13 filhos) com dois irmãos com NEE's essa questão sempre constituiu um desafio para mim. Por outro lado, no decorrer da minha experiências enquanto professora do Ensino Secundário, tenho-me deparado com crianças com NEE e nem sempre consigo adotar a metodologia mais adequada às suas necessidades nem fazê-los participar de forma efectiva na sala de aula. O meu interesse e as dificuldades enfrentadas levaram - me a realizar uma Pós –Graduação(latusensu) em Educação Especial na Universidade de Cabo Verde.

Tendo a Escola Secundária Pedro Gomes, onde trabalho, sido incluída no Projecto de Educação de crianças e jovens com surdez, decidi investigar a temática da inclusão desses alunos nas escolas de ensino regular para compreender e vir a melhorar a minha prática em relação a esses alunos.

Após a apresentação da minha motivação seguir-se-ão as questões de partida, os objetivos e a metodologia do estudo. De seguida apresentarei de forma sintética os principais resultados do estudo empírico, considerações finais sobre o mesmo e recomendações para o futuro.

Questões de partida e objetivos

Em Cabo Verde, seguem-se as directrizes da Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, 1994 que se consubstanciam-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (em vigor desde 1990 e revista amplamente em 2010) e no Plano Nacional de Educação para Todos (2002-2012). Preconiza-se a existência de escolas inclusivas na qual todos os recursos disponíveis são utilizados cooperativamente para satisfazer as necessidades educacionais de todas as crianças que a frequentam. Neste sentido, é necessário criar estratégias para promover a inclusão de crianças com surdez nas escolas do ensino regular.

Entendo por inclusão como sendo uma consciência de comunidade, uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização para obviar às necessidades de outros (Stainback & Stainback, 1990). Para entender a inclusão parece-me importante identificar e analisar as percepções da comunidade escolar sobre a inclusão de surdos no ensino regular e a partir das percepções delinear e implementar as estratégias que visem a sua promoção.

A escola secundária Pedro Gomes alberga no seu espaço a única Sala de Recursos da cidade da Praia e acolhe crianças e jovens de duas classes especiais no ensino básico situadas no bairro de Achada de Santo António, inseridas no Projecto Educativo para Surdos.

Na sequência do anteriormente explanado, a minha questão de partida:

- Até que ponto tem-se promovido a efetiva **inclusão/escolarização** de crianças com surdez nas escolas de ensino regular?

A esta questão associam-se outras também importantes:

- Quais as percepções dos Gestores de escolas do Ensino Básico Integrado e dos Directores de escolas de Ensino Secundário em Achada de Santo António, sobre a **inclusão** de crianças com surdez no ensino regular?
- Até que ponto estas percepções são facilitadoras ou não do processo de inclusão de crianças com surdez no ensino regular?

Tendo em conta estas questões os objetivos desta comunicação são:

Objectivo geral:

Compreender as percepções dos Gestores do ensino básico integrado e dos Directores de Escolas de Ensino Secundário da localidade de Achada S.to António sobre a educação dos surdos e sua relação com a inclusão/escolarização de crianças com surdez.

Objectivos específicos:

- Identificar as percepções dos Gestores de Escolas do Ensino Básico Integrado e dos Directores de Escolas de Ensino Secundário em

Achada de Santo António acerca da inclusão educativa de alunos surdos;

- Caracterizar, a partir da análise dos discursos, as formas de intervenção educativa junto às crianças com surdez nas escolas que as acolhem;
- Identificar os aspectos facilitadores e/ou de bloqueio escolarização de crianças com surdez, nos pólos educativos do EBI e nas Escolas de Ensino Secundário;
- Emanar um conjunto de recomendações que promovam a inclusão e uma escolarização de qualidade às crianças e jovens com surdez.

Metodologia de recolha e análise da informação

Para se atingir os objectivos fixados para o presente trabalho realizei entrevistas à maioria dos Gestores das Escolas do EBI de Achada de Santo António (cinco), aos Directores das Escola Secundária Pedro Gomes e Escola Polivalente Cesaltina Ramos ambas situadas no referido bairro, aos responsáveis do Projecto Piloto de escolarização de crianças surdas.

As informações das entrevistas foram submetidas a análise de conteúdo através de categorização temática o que permitiu fazer síntese, sistematização, e comparação das percepções com a realidade. Assumi como pressuposto que a partir dos discursos pode-se perceber os comportamentos, as atitudes e em boa parte as situações em si..

Também procedi a análise documental, nomeadamente o regulamento interno da escola em que se desenvolve o projecto de educação de surdos, projectos que tratam da inclusão e o estatuto do aluno no ensino secundário.

Contextualização da surdez em Cabo Verde e da educação dos surdos

O número de portadores de surdez em Cabo Verde é de 1500, havendo aproximadamente 400 jovens surdas em idade escolar (INE, 2000). Segundo

informação obtida junto da Presidente da associação AADICD (Associação de Apoio ao Desenvolvimento e Integração da Criança Deficiente), temos na cidade da Praia aproximadamente 60 jovens surdas, de entre as quais 32 frequentam a associação AADICD, cujo objectivo é promover e defender os direitos da criança deficiente e que tenta dar uma resposta as necessidades dos surdos desde finais de 1997.

Seguindo a tendência actual para educar surdos (em escolas especializadas onde conseguem desenvolver a sua língua - a língua gestual), a AADICD desenvolveu em parceria com o Ministério da Educação de Cabo Verde, um projecto de criação de duas salas para os surdos da cidade da Praia, dentro de uma escola do EBI da Achada Santo António, a escola Eugénio Tavares.

A nível do ensino secundário destaca-se a escola secundária Pedro Gomes que tem características tanto a nível pedagógico como geográfico que são de particular relevância na educação dos surdos:

- Localização a poucos metros da escola que implementa o Projecto Piloto de Educação de Surdos a nível do Básico;
- Localização nas redondezas da Associação Cabo-verdiana de Surdos que surgiu na continuidade da AADICD - Associação de Apoio ao Desenvolvimento e Integração da Criança Deficiente que vinha trabalhando desde 2001;
- Alojamento da única Sala de Recursos da cidade da Praia nas suas instalações.
- Implementação do Projecto educativo para Surdos - Projecto de Apoio à Criança/Jovem Surdo- que vai no seu terceiro ano (o alunos já fizeram o 7º, o 8º e estão no 9ºano), com um modelo de surdos e ouvintes na mesma sala (10 surdos e 10 ouvintes),

As percepções dos entrevistados

A partir das entrevistas apresento o quadro síntese das percepções sobre o que facilita e dificulta a escolarização e a inclusão das crianças surdas (Ver Quadro 1).

Ver Quadro 1. Quadro síntese das percepções

| Entrevistas | O que facilita - inclusão das crianças com NEE | O que dificulta - inclusão das crianças com NEE |
|---------------------------|--|--|
| F1 – Gestora deEBI | 1 - Contam com o apoio de uma Associação – AADI-CD; 2 - Podem contar com o reforço e dedicação de pessoas que já convivem diariamente com crianças iguais a elas (professoras mães de crianças surdas); | 1 - Não haver professores formados em linguagem gestual; 2 – Muitas limitações por parte da Escola em acolher esses alunos, embora demonstrem muita vontade em ajuda-los, em apoiá-los; |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| F2 – Gestora EBI | 1 – Suporte da família 2 – Acabam por ser crianças muito sociáveis, dedicadas, educadas; | 1 – Tem uma maior dificuldade de aprendizagem dada as limitações não só dos próprios alunos como também da escola em integrá-los; 2 – Difícil estabelecer a comunicação, a interacção entre os alunos surdos, os seus professores e colegas ouvintes; 3 – No que concerne á avaliação não existe um método propício para os avaliar; |
| F3 – Gestora de EBI | 1 – A Escola insiste na formação dos professores, em adoptar melhores estratégias de inclusão dos alunos com NEE, em pôr cobro ao respeito aos direitos das crianças; 2 – As crianças desenvolvem capacidades de escrita e leitura labial muito bem; | 1 – Limitações na compreensão por parte de professor; 2 – Pouco sucesso escolar. |

| | | |
|--|---|---|
| <p>F4 – Director de Escola Secundária</p> | <p>1 – Abertura por parte da Escola em receber, acolher, integrar crianças com NEE;</p> <p>2 – Adopção por parte da Escola de metodologias de avaliação para as crianças com NEE (prova oral);</p> <p>3 – Trabalhar com esses alunos permite ao professor trabalhar os conteúdos de forma aprofundada;</p> | <p>1 – Deve haver uma forte aposta na formação, qualificação dos professores que trabalham com essas crianças;</p> <p>2 – Os colegas, muitas vezes, rejeitam esses alunos – não estão sensibilizados.</p> |
| <p>F5 - Director de Escola Secundária</p> | <p>1 – Trabalha-se muito a socialização das crianças;</p> <p>2 – Tornam crianças autónomas, independentes;</p> <p>3 – São autoconfiantes, possuem um espaço para se desenvolverem e sentem-se capazes de alcançarem os objectivos.</p> | <p>1 – Falta de preparação do professor;</p> <p>2 – Ineficiência em ter materiais de apoio;</p> <p>3 – Dificuldades em acompanhar as aulas expositivas.</p> |

Considerações finais

Posso com base nos resultados da pesquisa desenvolvida, inferir que todos os Directores e Gestores das escolas de Achada de Santo António envolvidos no projeto e entrevistados mostram abertura em acolher crianças surdas e

revelam a preocupação em elevar o nível de inclusão dos alunos com NEE e em particular a devida integração de alunos com surdez.

O envolvimento das famílias é considerada como elemento importante e facilitador da inclusão, assim como da AADICD que é um parceiro técnico e de apoio aos professores.

A presença dos alunos surdos nas classes regulares têm obrigado a adaptações curriculares com incidência na forma de ministrar os conteúdos e na avaliação dos alunos.

Os entrevistados entendem que as suas escolas têm sido espaços de socialização das crianças surdas e que têm contribuído para a sua afirmação enquanto pessoa inseridas numa comunidade, nomeadamente através da promoção da sua autonomia e motivação.

O défice de formação técnico-pedagógica dos professores e de materiais adaptados é entendido como o que mais dificulta a escolarização das crianças surdas. Com efeito, os docentes têm limitações na comunicação com os alunos surdos e nem sempre conseguem evitar que estes sejam estigmatizados pelos colegas ou pelos próprios professores.

O projeto de educação dos surdos tem permitido desbravar terreno e tem permitido o desenvolvimento de boas práticas como as de adaptações curriculares, estreitamento da ligação escola-família e associações com competências técnicas. No entanto, um projecto semelhante englobando todas as crianças surdas de Cabo Verde, numa escola especializada, não seria a solução mais viável, tendo em conta o contexto insular, pois implicaria deslocação desses alunos para essas escolas e o seu conseqüente afastamento da família. Para além disso, há que ter ainda em conta o nível de custos que uma medida desta natureza acarretaria.

Entendo que a inclusão das crianças surdas é ainda muito limitada ainda que as perceções sejam favoráveis à mesma. Com efeito, ainda se limita ao projeto referido e não se sabe se é possível reproduzi-lo e generaliza-lo.

Assim, parece pertinente apresentar algumas recomendações.

Recomendações

Colocação da tónica no desenvolvimento do grau de motivação e do conhecimento científico dos alunos assim como no desenvolvimento do espírito participativo. A acção pedagógica e didáctica deve promover a educação cívica dos alunos e o seu engajamento em projectos voltados a um contributo social efectivo e contínuo. É através de acções voltadas para a comunidade em que o aluno está inserido que se conseguirá melhorar em parte o processo de inclusão.

Sensibilização para a inclusão escolar dos surdos a nível de toda a comunidade educativa, ou seja, que envolva os pais / encarregados de educação de crianças surdas e não surdas, toda a família, todos os professores, os inspectores do Ministério da Educação e todos os funcionários das escolas (pessoal da cantina, pessoal da Secretaria, pessoal de limpeza, etc.);

Formação para os professores desde o pré-escolar até às universidades, sobre os aspetos técnico-pedagógicos e que se institua o modelo de apoio ao professor das classes regulares por professor com formação para a educação inclusiva.

Referências bibliográficas

Cardoso, J. (2002). *Alunos com necessidades educativas especiais (NEE), na escola regular*. Manual das Aulas Práticas – 1º semestre. Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Madureira, I. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa, Universidade Aberta.

Magalhães, R.C.B.P. (Org).(s/d). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Colecção magister, Edições, Edições Demócrito Rocha.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Revista Inovação*, 9, pp. 139-149.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS: ESTRATÉGIAS NA SALA DE AULA

Leonor Ribeiro

leonor.ribeiro@cadin.net

Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil, CADIn, Portugal

Resumo: Muitos alunos com DAE sabem pouco sobre o processo de aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos em situação de aprendizagem, e sobre que estratégias e técnicas tendem geralmente a utilizar, quando aprendem algo de novo. Tendo em consideração as características dos alunos com DAE, torna-se evidente a necessidade de se implementarem adaptações. Estas adaptações podem ser efetuadas em vários níveis, envolvimento, materiais, instrução e avaliação (Hoover & Patton, 2005; Lerner & Johns, 2009; Mastropieri & Scruggs, 2000; Wood, 2006;). Entre 40 a 60% dos alunos cpassa mais de 80% do tempo na sala do ensino regular, pelo que se considera que é na sala de aula de ensino regular que se devem adotar determinadas estratégias facilitadores de uma aprendizagem eficaz, sendo habitualmente desnecessário alterar os conteúdos a aprender (National Longitudinal Transition Study, 2003). Algumas das estratégias consideradas mais eficazes são nomeadamente o ensino a pares, a instrução direta, a autorregulação e as mnemónicas.

Palavras-chave Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), estratégias sala de aula, inclusão.

Enquadramento

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) definem-se como uma entidade heterogénea, podendo as dificuldades ser diversas, consoante as áreas afetadas e o grau de severidade. As dificuldades destes alunos, que inicialmente se podem restringir a uma única área académica (leitura ou escrita ou matemática), podem ir-se acentuando e mesmo expandindo-se a outras áreas, como aspetos comportamentais e emocionais. As consequências académicas podem ser diversas, desde o desinteresse e desmotivação pelas aprendizagens, ter interferência na aprendizagem de outras competências e conteúdos, podendo mesmo levar ao abandono escolar (Cortiella, 2011). Deve-se evitar este ciclo de insucesso que potencia uma atitude negativa face às aprendizagens, atuando precocemente no contexto de sala de aula, adequando estratégias no processo de ensino-aprendizagem.

As características dos alunos com DAE podem-se agrupar em dificuldades académicas e da linguagem, dificuldades cognitivas e dificuldades sócio-emocionais (Smith, Polloway, Patton & Dowby, 1995). Para ultrapassar as dificuldades académicas e colmatar as dificuldades cognitivas, nomeadamente ao nível da atenção, memória e da metacognição evidencia-se a necessidade de se ensinar a APRENDER A APRENDER. Deve-se sensibilizar estes alunos para a existência de certas técnicas e estratégias, que os poderão ajudar a atingir o sucesso durante o processo de aprendizagem.

As últimas investigações têm revelado que a necessidade de ter um currículo individualizado é muito reduzida (2%) e um terço dos alunos não beneficiou de qualquer modificação do currículo (National Longitudinal Transition Study, 2003 citado por Cortiella, 2011) e é ainda mencionado que entre 40 a 60% dos alunos passa mais de 80% do tempo na sala do ensino regular, pelo que se considera que é na sala de aula de ensino regular que se devem adotar determinadas estratégias facilitadores de uma aprendizagem eficaz, sendo habitualmente desnecessário alterar os conteúdos a aprender. Devem ser implementadas adaptações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, Wood (2006), Mastropieri e Scruggs (2007), destacam

a importância das adaptações ao nível do envolvimento, dos materiais, instrução e avaliação e que vão ser seguidamente apresentadas.

Adaptações e ajustamentos

As principais adaptações ao nível do envolvimento são o espaço físico da sala de aula e a promoção da autoestima do aluno. Uma forma de promover este último aspeto consiste em garantir um envolvimento “Sem Riscos”, ou seja, deve-se garantir que o aluno se sinta confortável para aprender, praticar, arriscar, que não receie não ser escolhido num grupo, pois se isto ocorre não estará com disponibilidade para as aprendizagens, apenas preocupado se terá de ler em voz alta, se vai ser excluído do grupo, etc. Deve-se ter um cuidado extremo na organização dos grupos, não só pelas características psicossociais, como pelas experiências de aprendizagem. O clima geral deve ser condutor de uma aprendizagem positiva, o tempo na tarefa de qualidade, e interações com os pares (Hoover & Patton; 2005; Mastropieri & Scruggs, 2007). Uma adaptação simples do espaço, que deve ser implementada é ter em atenção o lugar onde o aluno está sentado, ou seja, colocar os alunos com DAE próximo do professor (para facilitar a comunicação e melhorar a atenção), bem como sentá-los junto de pares que possam encorajar relações positivas, bem como dar assistência no seu trabalho (Hoover & Patton; 2005). Outro aspeto relevante e facilmente exequível é remover focos de distração desnecessários, como cartazes, exposição de trabalhos, quadros, objetos ou jogos. Podem organizar-se diferentes áreas de aprendizagem na sala de aula e a organização geral deve ser adaptada para fornecer diferentes tipos de instrução (Mastropieri & Scruggs, 2007).

Podem-se fazer **ajustamentos nos materiais** utilizados para os alunos, nomeadamente quando os requisitos para a leitura são reduzidos pode-se pedir aos alunos com DAE para lerem apenas a informação mais importante de um texto, ou pode-se colocar um acetato por cima da página do livro, que tenha palavras correspondentes ao nível de leitura do aluno, para substituir outras mais complexas. Para além disto, pode-se ainda

ênfatisar a informação mais importante, suplementar e repetir as principais instruções, para destacar palavras-chave e conceitos pode-se utilizar material áudio e vídeo (Mastropieri & Scruggs, 2007). A utilização de tecnologias (processador de texto, processador de reconhecimento de voz, calculadora, verificadores de ortografia, dicionários eletrónicos e de bolso, Internet) é considerada também altamente eficaz para estes alunos.

Pode-se **adaptar a avaliação** através da realização de avaliações informais frequentes e da avaliação dos progressos regularmente, ao examinar com regularidade o trabalho dos alunos, os professores saberão o quão eficaz está a ser a sua instrução para cada aluno e conseqüentemente, se precisam de alterar o ensino. Aquando da elaboração dos testes para alunos com DAE, os professores devem ter em consideração que os resultados dos alunos devem refletir a sua real habilidade, e não as suas dificuldades de aprendizagem (Mastropieri & Scruggs, 2007). Desta forma, os testes podem ser adaptados ao nível da construção (instruções, seleção dos itens ou tipos de resposta e organização), da administração (compreensão, percepção, tempo, ansiedade e espaço) e dos procedimentos de cotação (Mastropieri & Scruggs, 2007; Wood, 2006).

Nas **adaptações à instrução** sugere-se que o professor identifique a sequência para lecionar um determinado conteúdo e faça uma estimativa sobre a quantidade de tempo necessária para ensinar o conteúdo para todo o ano letivo. Deve-se fazer a monitorização dos progressos e ajustar o ritmo de apresentação dos conteúdos adequadamente. As revisões frequentes de conteúdos adquiridos anteriormente, facilitam consolidação das aprendizagens. É importante o professor certificar-se sempre que as atividades de ensino estão relacionadas com o conteúdo que o aluno tem de aprender (Mastropieri & Scruggs, 1994 citado por Hoover & Patton; 2005). No início das instruções é relevante que sejam clarificados os objetivos das aulas e da aprendizagem. Deve-se usar uma apresentação passo-a-passo e modelar os procedimentos. Monitorizar a compreensão do aluno é crucial para que se possa ajustar a apresentação, e pode ser através do questionamento frequente (Hoover & Patton; 2005). Deve-se maximizar

a quantidade de tempo que os alunos estão ativamente envolvidos numa determinada aprendizagem, nomeadamente através da resposta em coro ou resposta com cartões. Ao focar a instrução nos aspetos académicos - e simultaneamente tentar ser claro (especialmente quando dá instruções), ao repetir conceitos chave, ao ser entusiasta, e ao não ir demasiado rápido ou demasiado devagar – os professores estão a potenciar a possibilidade de os alunos tirarem proveito da instrução. Modelar a metacognição, pensando alto como resolver problemas, variar o formato das apresentações, incluindo pistas visuais e materiais de manipulação, e periodicamente rever ideias e factos importantes pode igualmente potenciar a qualidade da instrução (Mastropieri & Scruggs, 2007; Vaughn & Linan-Thompson, 2003 citado por Wood, 2006). Dentro das adaptações à instrução, incluem-se as **estratégias** utilizadas no ensino dos conteúdos escolares. A escolha das estratégias é determinante para colmatar a lacuna que estes alunos têm ao nível da metacognição. Muitos técnicos que trabalham no campo das DAE enfatizam a investigação empírica, referindo que a intervenção deve ser basear-se em estratégias validadas com avaliações sistemáticas, e esta informação deve ser disponibilizada para que pais e professores possam escolher aquelas mais benéficas para os alunos. Muitas das estratégias recomendadas para as DAE têm sido avaliadas nomeadamente através de meta-análises, onde foram combinados os resultados de vários estudos para determinar as estratégias que produzem maiores efeitos positivos substanciais e consistentes e que por isso mesmo devem ser incorporadas na intervenção com alunos com DAE (Hallahan et al., 1999). De seguida vou apresentar algumas das estratégias mais referenciadas em estudos de elevada relevância científica, como a instrução direta, instrução de estratégias cognitivas, mnemónicas e ensino a pares (Armbruster, Lehr & Osborn, 2006; Biancarosa & Snow, 2006; Graham & Perin, 2007; Graham, 2008; Hallahan et al., 1999; Hughes, 2008; Lloyd, Forness & Kavale, 1998; Wasburn-Moses, 2010).

- **Instrução Direta** (*Direct instruction*). Conjunto de procedimentos de instrução orientados, que envolve o conceito de monitorização frequente da prestação académica e os princípios da instrução efetiva (Bender, 2002).

Esta é uma abordagem “global”, uma vez que inclui programas completos de instrução e em diversas áreas como as regras gramaticais, monitorização dos erros, escrita de frases, de parágrafos e de textos (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005). Neste tipo de abordagem é solicitada uma resposta frequente dos alunos durante instrução, o que leva a melhorias na aprendizagem; favorece também muitas oportunidades para todos os alunos participarem; é fornecido *feedback* imediato da prestação dos alunos; favorece a inclusão, favorece autoconfiança de “piores alunos” e leva à diminuição dos comportamentos disruptivos e fora da tarefa (Heward, 2009).

- **Instrução de estratégias cognitivas.** O ensino sistemático de estratégias, pode ser utilizado para o treino da compreensão da leitura, verificando-se que produz benefícios significativos para alunos com DAE. Algumas das estratégias consideradas eficazes são a automonitorização da compreensão, a utilização de organizadores gráficos e semânticos e o ensinar a resumir (Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2002; Bender & Larkin, 2003; Giasson, 2000). Para a modificação comportamental, podem-se introduzir estratégias de automonitorização e da responsabilidade, sendo que a primeira consiste em que os alunos devem começar a planear a tarefa e assumir alguma responsabilidade pessoal pelo seu esforço em realizar a tarefa e a aprendizagem (Hallahan et al., 1999). E a segunda centra-se nas responsabilidades do aluno na sala de aula e no seu relacionamento com professores, colegas e escola (Bender, 2002).

- **Mnemónicas.** Estratégia de ensino-aprendizagem elaborada especificamente para melhorar a memória (Scruggs & Mastropieri, 2002; Mastropieri, & Scruggs, 1991; Mastropieri, Scruggs, Graetz, Fontana, Cole & Gersen, 2005). Podem-se utilizar para diversos conteúdos e aprendizagens, tais como o vocabulário 1ª, 2ª ou 3ª língua, Ciências, Geografia, História, Reconhecimento de letras, Factos matemáticos e Ortografia. Existem variados tipos de mnemónicas, como as palavras-chave, acrónimos e acrósticos, rimas, expressões verbais e imagens que se devem seleccionar em intervenção de acordo com a adequação ao aluno e ao conteúdo a lecionar

(Mastropieri & Scruggs, 1991).

- **Ensino a Pares.** É uma técnica eficaz para implementar na sala de aula, a qual implica o trabalho conjunto dos alunos para atingir objetivos comuns (Haager & Klingner, 2005), é ideal para turmas que incluam alunos com dificuldades de aprendizagem (McMaster & Fuchs, 2002; Punam, 1993 citado por Haager & Klingner, 2005) e população com culturas diversificadas (Cohen, Lotan, Scarloss & Arellano, 1999 citado por Haager & Klingner, 2005). Num ambiente cooperativo, todos os participantes beneficiam da diversidade, aliás, é mesmo esse o aspeto que torna esta técnica tão eficaz (Johnson & Johnson, 1993 citado por Haager & Klingner, 2005). O Ensino de Pares é uma variante do ensino de cooperação, sendo um ensino inovador no ensino regular ou especial que aumenta o tempo e a qualidade de instrução, aumenta o tempo na tarefa e reduz o tempo que o professor tem de passar com cada aluno (Bender, 2002; Greenwood, 1991; Maheady, Harper & Sacca, 1988; Mortewt, Utley, Waljer, Dawson, Delquadri, Reddy & Greenwood, 1999 citado por Bender, 2002; Fulk & King, 2001). Nesta estratégia, os alunos ajudam-se mutuamente na sala de aula para completarem tarefas ou outras responsabilidades. Ambos os alunos beneficiam (tutor e tutorado), todos os alunos recebem mais tempo de atenção e mais tempo de prática e o professor consegue simultaneamente trabalhar com outros alunos (Hoover & Patton, 2005).

Concluindo, é fundamental que se garanta uma abordagem de intervenção e estratégias de intervenção verdadeiramente eficazes e para tal deve-se ter em consideração as características dos alunos com DAE, bem como o seu funcionamento e os processos de aprendizagem, nunca esquecendo a qualidade dos estudos (validade e fiabilidade) em que nos baseamos para seleccionar as estratégias (Mercer & Pullen, 2009).

Para além destes aspetos no contexto de sala de aula, importa reforçar a importância da escola envolver a família no processo educativo do filho. Os serviços devem focar a família como um todo e a criança como parte integrante desse todo. Os serviços devem apoiar as famílias para que estas tomem decisões procurem os seus recursos, e se tornem independentes dos

profissionais. As necessidades das famílias no que respeita à informação, apoio social, explicação aos outros do problema do seu filho(a), serviços comunitários, apoio financeiro e funcionamento geral da família deverão determinar a natureza e quantidade de serviços a prestar. Os serviços devem ser individualizados e ajudar as famílias a alcançar um estilo de vida normalizado, devem ser sensíveis à diversidade cultural das famílias. Os serviços a prestar às famílias devem ser fruto de uma coordenação dos diferentes profissionais envolvidos e os pais devem ser envolvidos do desenvolvimento do Plano Educativo Individualizado dos filhos (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999).

Referências Bibliográficas

Arándiga, A. V. (1993). *Las dificultades em la escritura dificultades de aprendizaje y actividades de refuerzo educativo*. Valencia: Promolibro

Bender, W. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. California: Corwin Press

Biancarosa, C. & Snow, C.E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Bonnie B., Armbruster, F.L., & Osborn, J. (2006). *The research building blocks for teaching children to read. Put reading first*. Jessup, MD: National institute for literacy.

Cortiella, C. (2011). *The state of learning disabilities*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Fulk, B. & King, K. (2001). Classwide peer tutoring at work. *Teaching Exceptional Children*, 34 (2), 49-53.

Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin Rapidsby: Renaissance Learning.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Haager, D. & Klingner, J. (2005). *Differentiating instruction in inclusive classrooms: The special educator's guide*. Boston: Allyn & Bacon.

Hallahan, D. P., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). *Introduction to learning disabilities: Foundations, characteristics and effective teaching* (3 ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hallahan, D., Kauffman, J. & Lloyd, J. (1999). *Introduction to learning disabilities* (2ª Ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Heward, W. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. New Jersey: Pearson Education.

Hoover, J. & Patton, J. (2005). *Curriculum adaptations for students with learning and behaviour problems: Differentiating instruction to meet diverse needs*. Texas: Pro-Ed.

Hughes, C.A. (2008). *Evidence-based practices for working with students learning disabilities in general education. special education administrators*. Retreat November 6.

Lerner, J.W. & Johns, B. (2009). *Learning Disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Lloyd, J.W., Forness, S.R., & Kavale, K.A. (1998). Some methods are more effective. *Intervention in School and Clinic*, 33(1), 195-200.

MacArthur, C.A. (1996). Using technology to enhance the writing process of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 344-354.

MacArthur, C.A.; Schwartz, S.S. & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classroom. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 201-210.

Maheady, L., Sacca, K., & Harper, G.F. (1988b). Classwide peer tutoring with mildly handicapped high schools students. *Exceptional Children*, 55, 52-59.

Mastropieri, M., Scruggs, T., Graetz, J., Fontana, J. Cole, V., & Gersen, A. (2005). Mnemonic strategies: what are they? How can i use them? And how effective are they? *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 1-17.

Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (1991). *Teaching students ways to remember: strategies for learning mnemonically*. Cambridge: Brookline Books.

Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2007). *The inclusive classroom. Strategies for effective differentiated instruction* (4ª ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.

McMaster, K.N., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2002). Monitoring the academic progress of children who are unresponsive to generally effective instruction. *Assessment for Effective Intervention*, 27(4), 23-33.

Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2002) *Teaching Tutorial: Mnemonics instruction*. Division for Learning Disabilities Website: <http://www.TeachingLD.org>.

Smith, D.D. (1998). *Introduction to special education*. Boston: Ally and Bacon.

Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., & Dowdy, C.A. (1995). *Teaching children with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.

Wasburn-Moses, J. (2010). Going Beyond “The Math Wars”. *Teaching Exceptional Children*, Mar/Apr, p. 15.

Wood, J.W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accomodatiing instruction* (5 ed.). EUA: Pearson Education.

LITERATURA DE INCLUSÃO: MEMÓRIA, REGISTO E DIVULGAÇÃO

Maria Augusta Évora Tavares Teixeira

augusta.evora@parlamento.cv

ILPE, Casa e Verbo & Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Resumo: Numa sociedade que se pretende inclusiva, e longe do preconceito que antes havia sobre a “literatura engajada”, o escritor assume claramente que a sua criação tem um papel a desempenhar e uma missão a cumprir. O trabalho pretende reflectir sobre o papel da literatura como um elemento e factor de inclusão educativa. Respeitando a postura clássica, mas utilizando também a estratégia de desobediência epistémica, na acepção de Walter Mignolo, e sempre ancorada em teóricos como Edward Said, Frantz Fanon e Kwame Appiah, proponho que o cidadão-escriptor de países como o nosso, que sempre tiveram na literatura a sua “arma de luta”, façam bom uso da sua escrita e dela tirem proveito, para vencer os desafios dos seus países: a construção do bilinguismo, a reformulação da identidade na era da globalização e a inclusão integral dos portadores de deficiência. Os conceitos de memória, registo e divulgação ligam-se à literatura como aliados.

Palavras-chave: Literatura, inclusão.

PAINEL VI - AMBIENTES INCLUSIVOS

REALIDADE SOCIAL, FORMATIVA E DE EMPREGO DAS PCD EM CABO VERDE

Clementina Baptista de Jesus Furtado

clementina.furtado@docente.unicv.edu.cv

Carmelita Silva

Carla Carvalho

Celeste Fortes

Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Resumo: A luta pela inclusão das pessoas com deficiência (PCD), principalmente no mercado de trabalho é uma forma de garantir o direito de desenvolver-se, de comunicar-se com a sociedade em que se está inserido e com o mundo, é oferecer oportunidade de conhecer o novo, de testar limites e desenvolver potencialidades e habilidades produtivas. Apesar da questão da integração social, formativa e laboral das PCD ser um assunto bastante discutido nas últimas décadas, e de fazer parte da agenda pública internacional, as mesmas continuam na prática, a ser alvos de discriminação, segregação e, por conseguinte do isolamento/exclusão social. O objectivo deste artigo consiste em dar a conhecer a realidade social, formativa e de emprego das PCD nas ilhas de Santiago e São Vicente. Uma das conclusões a que se chegou é que, apesar de ser uma questão bastante discutida a nível internacional e amparada por lei, as PCD enfrentam inúmeras dificuldades, desde o acesso, à educação, às condições de trabalho e de lazer.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência, integração social laboral e formativa, inclusão.

Introdução

A problemática da integração formativa e laboral das pessoas com deficiência (PCD) tem sido, nas últimas décadas, objecto de intensas reflexões. Recentemente baseiam-se no modelo de inclusão social das PCD. Não obstante ser uma questão bastante discutida a nível internacional e amparada por lei, ainda hoje, questiona-se sobre as condições básicas necessárias para a sua materialização. A questão é ainda mais complexa quando se trata de pessoas com paralisia cerebral, com deficiências múltiplas. Existem ainda muitos preconceitos decorrentes da ignorância, negligência e medo, fruto de uma construção histórico-social sobre as PCD. Assim, além de serem vítimas de discriminação e de preconceitos, nas próprias famílias que, muitas vezes têm dificuldades em lidar com o “diferente”, sentem-se igualmente discriminadas em outros espaços de sociabilidades (laboral, académico e de lazer). Ademais, em muitos casos, ainda, são invisibilizadas por parte dos poderes públicos (CNDHC¹, 2011).

Cabo Verde ratificou em Fevereiro de 2011 a Convenção sobre *os Direitos das PCD*, assumindo, a partir daí, o compromisso de promover a qualidade de vida destas pessoas e de estimular a sua inclusão social. No quadro do Plano de Acção Continental para a Década das Pessoas Portadoras de Deficiência, (1999-2009) e na sequência da participação do país em várias conferências realizados de 1999 a 2002, elaborou em 2006, o seu 1º Plano Nacional de Acção *para a Década Africana das pessoas Portadoras de Deficiência (2006-2009)*, com o objectivo de proporcionar uma abordagem global dos problemas da deficiência e promover o desenvolvimento de acções tendentes à melhoria da situação desse grupo.

1 Comissão Nacional para os Direitos Humanos e Cidadania

Objectivo geral

Conhecer a realidade social, formativa e de emprego das PCD em Santiago e São Vicente. Especificamente procurou-se: recolher e sistematizar os dados académicos, formativos e laborais; caracterizar o seu perfil; analisar a sua inserção sócio laboral e os factores que restringem a participação activa das PCD no mercado de trabalho, bem como a legislação em vigor.

Metodologia

Leitura de obras e artigos, da legislação, planos e programas em matéria da deficiência. Recolha e análise de dados estatísticos e dos bancos de dados das instituições/ONGs que actuam neste domínio em Cabo Verde. Levantamento de todas as instituições/organizações que actuam nessa área e realizados dois ateliês de socialização do estudo. Socialização nas próprias instalações, mediante um agendamento prévio. Inquéritos por amostragem dirigidos às PCD e seus familiares e de entrevista aberta aos representantes das instituições que actuam na promoção das PCD, nas duas ilhas. Tratamento, análise e elaboração do relatório final (inquiridas 293 pessoas após a determinação da amostra que indicou 250 como sendo o valor mínimo).

Apresentação e discussão dos resultados

Perfil

A maioria das PCD entrevistadas é do sexo masculino e reside na Praia (123). Em relação ao estado civil, a maioria é solteira (236 pessoas). Cerca de 12% são casados. Têm idades a partir dos 12 anos, sendo que a maioria tem mais de 42, isto é, 115. Quanto ao tipo de deficiência, mais de 50% do total dos inquiridos que declararam o tipo de deficiência têm da deficiência motora (174), seguida pela deficiência visual (67). O nível de escolaridade é predominantemente baixo. Cerca de 68% possuem até o ensino básico

(sendo 30% sem qualquer nível) e cerca de 20% têm apenas o secundário. Apenas 9% possuem o ensino superior. As pessoas com paralisia cerebral constituem o grupo que enfrenta mais problemas de acesso à educação. As mulheres estão mais afectadas pelo analfabetismo (17% não tem nível, contra 13% dos homens). Segundo os representantes das ONGs/instituições o baixo nível de escolaridade das PCD, pode ser justificado pelo preconceito de algumas famílias que “escondem” os seus membros deficientes; a falta de materiais adaptados às necessidades das PCD, condições pedagógicas-técnicas que não favorecem a integração dessas pessoas no sistema de ensino, sobretudo as crianças surdas, e ainda pelas barreiras arquitectónicas. O próprio país não tem, na perspectiva deles, respostas adequadas para esta área.

Situação Socioeconómica.

De acordo com os resultados da pesquisa, cerca de 49% dos inquiridos são desempregados. À medida que aumenta o nível de instrução, aumenta a possibilidade de emprego neste grupo social. Os entrevistados consideram que boa parte das PCD é discriminada e/ou vive em situação de pobreza e exclusão social. Reconhecem os progressos conseguidos pelo país sobretudo em relação ao quadro legal, mas, consideram que as PCD, geralmente, têm menos oportunidades de formação, emprego e em geral, de participar activamente nos vários domínios sociais.

Relativamente ao acesso à escola/instituições de formação, revelam que o tipo de deficiência, associado às razões de ordem cultural, bem como a inadaptação dos espaços de formação às especificidades dos alunos constituem os maiores entraves ao seu acesso e permanência nas escolas/instituição de formação, seguido do baixo rendimento económico das famílias. Foram unânimes em afirmar que a situação de pobreza que caracteriza as PCD e suas famílias se deve em grande parte, ao facto de lhes serem vedadas o acesso à educação formal e, por conseguinte ao mercado de trabalho. Um grande número de escolas/institutos de formação e empresas são considerados pouco acessíveis o que contraria o exposto na lei de bases e

existem ainda as barreiras culturais:

A acessibilidade é um dos problemas facilmente ultrapassado. Mas outros dos grandes problemas é o tabu que existe em que o deficiente não pode exercer um trabalho igual às outras pessoas que não tenham nenhuma deficiência, não é? (...) está complicado para todo mundo mas os nossos jovens que têm alguma deficiência fica muito complicado pelo tabu que tem os possíveis contratantes (as empresas) que não acreditam que eles sejam capazes de fazerem as coisas (...) não é suficiente ter a lei quando a gente tem um tabu já na cabeça de que eles não podem fazer. (representante COPAC²)

Ou seja, não basta a vontade política e/ou estarem na agenda do debate, é necessário desconstruir os estereótipos culturais que fomentam a discriminação e a exclusão dessas pessoas na escola e no mundo laboral. A atitude e o comportamento das suas famílias, e o seu baixo nível de instrução são considerados um dos entraves à sua integração social, escolar e laboral, o que por conseguinte reproduz a pobreza nesta categoria social.

Situação laboral

A inserção laboral das PCD também pauta por muitas dificuldades, dependendo do tipo de deficiência, do nível de escolaridade, da faixa etária, da estrutura familiar e da acessibilidade nos locais de trabalho. De acordo com os entrevistados, as PCD enfrentam ainda muitas dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Há uma grande resistência das empresas, sobretudo as privadas em contratá-las. E, quando isso acontece, é normalmente para exercerem profissões pouco qualificadas e mal remunerados, especialmente de telefonista. Muitos deficientes ainda exercem, no espaço informal do trabalho, profissões mal remuneradas e com pouca ou nenhuma qualificação, designadamente os ajudantes de pedreiros, de carpinteiros, e entre outras.

A taxa de desemprego é elevada (49%), há uma fraca iniciativa para
2 Comité Para-olímpico Cabo-verdiano.

o auto-emprego (apenas 6% dos inquiridos, confirmam ser trabalhadores independentes) e boa parte declararam ter um trabalho temporário (cerca de 15%), o que pode reforçar o grau de vulnerabilidade socioeconómica deste seguimento social. O desemprego afecta maioritariamente os homens (94 num total de 300 inquiridos). O número de mulheres que desenvolve iniciativas de auto-emprego é superior ao dos homens e estes estão mais afectados pelo emprego precário. Além da resistência dos contratantes, deparam ainda com dificuldades de inserção no mercado de trabalho devido ao baixo nível de escolaridade. Assim, reclamam a diversificação de ofertas formativas de cariz profissional; a necessidade de mudanças de mentalidades das pessoas e da própria estruturação física das cidades; a criação mecanismos de motivação dessas pessoas, à semelhança do que vem sendo feito pelo projecto *Mon na Roda*, onde a dança é usada como um veículo de motivação das PCD para a integração no mundo laboral e por conseguinte como estratégia para garantir a autonomia financeira destas.

Outros elementos que dificultam a inserção formativa e sociolaboral das PCD

Relativamente ao meio académico

Os entrevistados elencaram inúmeras dificuldades que põem em causa o aumento da escolarização das PCD: poucas oportunidades para o ingresso nas formações profissionais, um reduzido apoio e subsídio escolar e falta de materiais didácticos específicos ou são extremamente caros (impressora braille, computador). Dificuldades económicas (falta de recursos), a própria deficiência e a decisão dos pais de isolar o seu agregado, impedindo-as de aceder a esse espaço; os factores de ordem económica e cultural.

Quanto ao espaço laboral as próprias empresas, revelam um certo preconceito em contratar as PCD mesmo sabendo que podem beneficiar de incentivos fiscais. Outrossim, a dificuldade é real, uma vez que, entre os próprios deficientes há um baixo nível de motivação.

Nos espaços de lazer: falta de espaços adequados para a prática do desporto e de actividades culturais e lúdicas, barreiras arquitectónicas nos espaços de diversão; o preconceito; a crença na relação entre limitações motoras e intelectuais e entre outras. A inexistência de transportes adaptados ainda as barreiras psicológicas e mentais. Baixa auto-estima e o não reconhecimento das potencialidades das PCD.

Em relação às legislações, programas, planos e medidas de políticas de promoção das PCD, os entrevistados são unânimes em afirmar que os progressos em matéria dos direitos e deveres das PCD em Cabo Verde são notórios, e que o país dispõe dos mecanismos necessários à regulamentação das condições do acesso aos bens e serviços por parte deste grupo. Porém, defendem as actualizações e sua praticidade.

Quanto à comportamentos e atitudes das famílias com pelo menos um agregado deficiente e dos cabo-verdianos em geral, face às PCD, a maioria é da opinião que as PCD, continuam vítimas de discriminação em quase todas as esferas de relação: escola, trabalho, espaços de lazer e inclusive na própria família. Admitem entretanto, que nas gerações anteriores, a situação era mais crítica, pois, eram completamente excluídas do convívio social, com o isolamento das crianças com deficiência das demais. Hoje há uma maior socialização e participação.

Conclusões

Apesar de várias convenções assinadas e incorporadas no ordenamento jurídico interno, constata-se que as mudanças ocorridas em relação à inserção das PCD, foram mais no domínio das políticas enquanto leis e directrizes, do que enquanto acções que garantam a inclusão das PCD, nas diferentes esferas de relações sociais. Persistem na prática vários preconceitos, restringindo a participação activa das PCD, em igualdades de condições com os demais seguimentos da população. Além de serem discriminadas nas próprias estruturas familiares, na escola, no trabalho e nos espaços de

lazer; constata-se que, em alguns casos, são invisibilizadas por parte dos poderes públicos. As escolas/instituições de formação, não estão preparadas para lidar com a diversidade; não possuem uma estrutura adequada, técnicos especializados em número suficiente para atender às demandas das PCD e nem se constituem num espaço acolhedor e aberto às diferenças, de modo a garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do aluno. As PCD enfrentam inúmeras dificuldades, desde o acesso, às condições de trabalho. Constatou-se que as empresas e mesmo as famílias, não reconhecem as suas potencialidades, e que desconhecem diversas actividades possíveis de serem realizadas por elas. Assim, recomenda-se que as escolas e as empresas realizem as adaptações físicas necessárias de modo a possibilitar interação entre as PCD e as demais pessoas que partilham os espaços.

A inclusão nesses espaços de relações sociais pressupõem, para além do acesso, uma participação em igualdade de oportunidades, em todo o processo de ensino-aprendizagem e de iguais oportunidades de trabalho para todos, independentemente das diferenças. Reforçar as capacidades técnicas dos profissionais, promover acções de sensibilização de todos os actores sociais que directa ou indirectamente, lidam com as PCD. Também é necessário consciencializar as PCD sobre os seus direitos. Constatou-se ainda uma certa correlação entre o nível de instrução, trabalho e condições socioeconómica das famílias. Neste sentido, um adequado entendimento dos problemas enfrentados por essas pessoas, requer conhecimento do seu contexto familiar e dos eventuais constrangimentos a que estão sujeitos. Desenvolver estudos diagnósticos que permitam conhecer a realidade das PCD, de modo a poder criar bancos de dados nacionais sobre o assunto e definir políticas públicas traduzam os interesses e expectativas das PCD e suas famílias.

Os resultados das pesquisas, mostram que as famílias monoparentais chefiadas por mulheres são significativas no grupo de PCD, em grande parte dos casos, com um grande número de mulheres domésticas e com baixo nível de rendimento, o que torna essas famílias fortemente vulneráveis economicamente. Para além da elevada taxa de desemprego, da precariedade

do trabalho e da baixa taxa de escolarização, essas famílias vivem em condições habitacionais precárias. Assim, o apoio às famílias é fundamental. Daí que é necessário uma definição e implementação de políticas sociais integradas, centradas nas famílias e ajustadas às necessidades do público-alvo. Finalmente, consideram fundamental a construção de rampas de acesso e elevadores nos espaços públicos por forma a facilitar a mobilidade das PCD e, por conseguinte a sua autonomia; formar técnicos, capazes de atender às especificidades deste grupo; dotar as escolas/instituições de formação de equipamentos/materiais adaptados às necessidades das PCD. Com isso estaria garantida a melhoria das suas condições de vida em prol de um desenvolvimento integrado e inclusivo na sociedade cabo-verdiana.

Referências bibliográficas

Assembleia Nacional (1992). *Constituição da República de Cabo Verde* (2.ª Edição). Praia: AUTOR.

Assembleia Nacional (2010). Lei de Bases do Sistema educativo. Decreto-Legislativo nº 2/2010

Assembleia Nacional. I SÉRIE — NO 9 «B. O.» DA REPÚBLICA DE CABO VERDE — 28 DE FEVEREIRO DE 2011

Assembleia Nacional. I SÉRIE — NO 17 SUP. «B. O.» DA REPÚBLICA DE CABO VERDE — 7 DE MAIO DE 2010

Glat, R. (1998). *A integração social dos portadores de deficiência: Uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras.

Glat, R. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, 1 (1), (no prelo).

Glat, R. (2002). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, 24 (14), pp. 22-27.

Instituto Nacional de Estatísticas (2000). *População portadora de*

deficiência. Cabo Verde: AUTOR.

Mazzotta, M.J.S. (2001). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas* (3ª Edição). São Paulo: Cortez.

Oliveira, L.H., Silva, P.M.B., & Palazi, E.J. (s.d.). *Inserção de portadores de deficiência nas empresas: um estudo exploratório em Minas Gerais*. Disponível em: http://www.administradores.com.br/_resources/files/_modules/academics/academics_422_201002281825022e90.pdf.

Unesco. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Nações Unidas,. Disponível em <http://www.google.cv/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCwQFjAC&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0013%2F001393%2F139394por.pdf&ei=O9NOVJnNEY3daoTGgdgE&usg=AFQjCNH36yQ-9y9VHW9LXOCt6ksWyQyvDA>

GANHOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CABO VERDE

Maria de Fátima Barbosa

fatimabarbosa@palgov.gov.cv

Ministério da Educação e Desporto, Direcção Nacional de Educação, Núcleo de Educação Inclusiva, Cabo Verde

Resumo: Cabo Verde segue as orientações internacionais referentes a Educação Inclusiva, em particular, a Declaração de Salamanca. O país tem dado passos significativos, há já um conjunto de legislação que dão suporte a educação das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE); do ponto de vista prático, o Ministério da Educação, através do Núcleo de Educação Inclusiva vem implementando diversas acções, nomeadamente a capacitação dos agentes educativos e a criação de salas de recursos e núcleos locais de educação inclusiva, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, não se pode deixar de referir que as medidas implementadas pelo Ministério da Educação e Desporto (MED) se traduzem em ganhos consideráveis nesta matéria, mas ainda subsistem alguns desafios como é o caso da ausência de regulamentação dos procedimentos especiais de atendimento; necessidade de mais investimentos em termos de formação de professores, de materiais específicos; necessidade de melhorias da gestão/organização e sustentabilidade dos serviços e respostas a nível dos concelhos; necessidade reforço dos mecanismos que permitam ter uma base de dados fiável dos alunos com NEE.

Palavras-chave: Ganhos; desafios; educação inclusiva.

Introdução

O Ministério da Educação e Desporto tem como política a inclusão de todas as crianças e jovens no sistema de ensino. Assim, define uma política educativa fundamentada na perspectiva da inclusão, na qual a escola se constitui como um espaço privilegiado de formação humana que inclui saberes, valores e atitudes, visando romper com todas as formas de exclusão no seu interior.

Embora a definição da política educativa inclusiva tenha sido determinante para garantir o atendimento de todos os alunos, ainda se faz necessário divulgar a concepção que fundamenta a educação inclusiva, bem como as questões organizativas e pedagógicas, pensando o contexto da escola nas suas múltiplas dimensões.

Neste sentido, o MED vem implementando um conjunto de acções, nomeadamente, a capacitação dos agentes educativos nos três subsistemas de ensino, criação de salas de recursos e núcleos locais de educação inclusiva enquanto “recursos” do sistema educativo, com o objectivo de garantir o atendimento educativo, considerando os indicadores de acesso, permanência e sucessos ao longo do percurso escolar.

Dentre as acções constantes no âmbito da política de educação inclusiva destaca-se a formação contínua dos agentes educativos, respondendo as necessidades formativas dos professores para que estes possam dar as respostas requeridas pelos alunos (Ver Tabelas 1 e 2). A Direcção Nacional da Educação, as Delegações do MED e as ONGs vêm trabalhando de forma colectiva o processo de sensibilização, envolvendo todos os profissionais acerca dos fundamentos da Educação Inclusiva.

Tabela 1. Formação contínua dos profissionais da educação

| Publico Alvo | Tema | Participantes |
|------------------------------|---|---------------|
| Agentes Educativos | NEE | 1755 |
| | Sistema Braille Integral | 39 |
| | Ensino da Língua Portuguesa para surdos | 45 |
| | Orientação, Mobilidade e Actividades de Vida Diária | 44 |
| | Surdocegueira e Tecnologias Assistivas | 4 |
| | Atendimento Educacional Especializado (AEE), | 49 |
| | Metodologias e técnicas de trabalho com alunos Autistas | 42 |
| | TIC | 9 |
| Professores do ensino básico | Deficiência visual | 125 |
| Professores | Metodologia de ensino para Surdos | 150 |

Tabela 2. Outras acções desenvolvidas

| Acção | Publico Alvo |
|--|--|
| Palestra: Papel dos pais na educação dos filhos com NEE | Pais e encarregados de educação de crianças e jovens com NEE |
| Encontros de reflexão sobre a Organização dos serviços na área de Educação Inclusiva | Directores das Escolas Secundárias e Gestores dos Pólos Educativos da ilha de Santiago |
| Seminário de capacitação em Educação Inclusiva | Técnicos da DNE e elementos das Delegações do MED |
| Campanha de Sensibilização | Dirigida á sociedade em geral, professores e demais técnicos |
| Acções de seguimento/monitorização | Núcleos Locais de Educação Inclusiva |
| Acompanhamento pedagógico | Alunos/professores |
| Aquisição/distribuição de 30 kits pedagógicos de cegueira | Alunos/professores |

| | |
|--|--------------------|
| Aquisição/distribuição 160 kits didácticos | Alunos/professores |
|--|--------------------|

Este trabalho tem reflectido consideravelmente na forma de acolhimento e oportunidade de aprendizagem, construindo assim escolas abertas a diversidade.

As experiências positivas repetem-se a cada dia conforme depoimentos dos professores, dos familiares, dos dirigentes e dos próprios alunos, quando manifestam a satisfação de estarem com as outras crianças e jovens, beneficiando-se do mesmo espaço de aprendizagem.

No ano lectivo 2003/04 foram identificadas/matriculadas cerca de 20 crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Já no ano lectivo 2013/14 houve um aumento destes indicadores, pois tivemos 1.200 crianças e jovens com NEE matriculados nos três subsistemas de ensino (pré-escolar, básico e secundário), conforme a Tabela 3.

Tabela 3. Características dos alunos com NEE

| Tipo de NEE | Nível | | | Total |
|------------------------------|-------------|---------------|-------------------|-------------|
| | Pré-Escolar | Ensino Básico | Ensino Secundário | |
| Surdez | 25 | 45 | 30 | 100 |
| Deficiência Visual | 10 | 42 | 23 | 75 |
| Paralisia Cerebral | 9 | 11 | 1 | 27 |
| Síndrome de Down | 5 | 29 | | 34 |
| Autismo | 4 | 10 | 1 | 15 |
| Défice Intelectual | 29 | 188 | 32 | 249 |
| Dificuldades de Aprendizagem | | 438 | 262 | 700 |
| Total Geral | | | | 1200 |

Para dar respostas à diversidade de situações, respeitando as diferenças individuais dos alunos com NEE, o MED tem em curso a implementação de Salas de Recursos, tendo como objectivo a melhoria das respostas educativas para os alunos com NEE.

De referir que a *Sala de Recursos* é um espaço de apoio ao atendimento

educativo especializado para os alunos com NEE. É, portanto, um recurso da Educação Especial, ou seja, do sistema educativo que visa melhoria das respostas dadas. A SR pode ser entendida como forma mais rentável e eficaz de pôr em prática estratégias de mudança e optimização dos recursos, implicando centralização para uma melhor gestão. Para tanto, deverá reunir recursos, humanos e materiais, relacionados com a inclusão escolar dos alunos com NEE.

A implementação de Salas de Recursos tem possibilitado a eliminação das barreiras impostas pelo ambiente, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Já foram implementadas 09 Salas de Recursos estando estas nos concelhos da Praia, São Vicente, Sal, São Filipe, Porto Novo, Santa Cruz, Paul, Boa Vista e Tarrfal de São Nicolau.

Cerca de 280 crianças e adolescentes com NEE são acompanhados pelas referidas salas de recursos, onde recebem atendimento educativo especializado.

O MED tem em curso a aquisição de equipamentos para implementação de Salas de Recursos nos concelhos do Maio, Brava, São Miguel, Ribeira Brava, Tarrfal de Santiago, Ribeira Grande de Santo Antão, Mosteiros e Santa Catarina de Santiago.

As Salas de Recursos têm investido na produção/adaptação de material específico destinado a alunos com NEE.

Com vista a promoção da Língua Gestual como meio de comunicação para a educação dos surdos e construção de um dicionário gestual cabo-verdiano, a MED tem em curso um projecto de recolha e sistematização dos gestos, envolvendo surdos de diferentes concelhos. Neste âmbito já foi realizado duas acções de recolha de gestos e neste momento, a equipa técnica está a sistematizar os dados recolhidos.

Conclusões

As acções desenvolvidas no âmbito da Educação Inclusiva evidenciam que Cabo Verde tem dado passos significativos em prol de uma Educação Inclusiva de Qualidade.

No entanto, sabemos que precisamos avançar em muitos aspectos tais como: regulamentação dos procedimentos especiais de atendimento; continuar a investir na formação contínua dos agentes educativos na perspectiva da educação inclusiva; adquirir equipamentos específicos para as salas de recursos; garantir a acessibilidade a fim de favorecer um melhor atendimento educativo aos nossos alunos, entre outros.

Tem sido gratificante constatar que a Educação Inclusiva em Cabo Verde tem tido ganhos significativos e que esta se efectiva no fazer, na experimentação fundamentada em pressupostos teóricos sólidos que tornam possível a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Referências bibliográficas

Cabo Verde. Direcção Nacional da Educação. Ternos de referência da Educação Especial, 2014.

Cabo Verde. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n. 103/III/90.

Cabo Verde. Lei 113/V/99 altera a LBSE. 1999.

Cabo Verde. Lei de Bases do Sistema Educativo. 2010, I Série, nº 17. B. O. de 07 de Maio.

Cabo Verde. Lei Orgânica do Sistema Educativo, 2013, I Série, nº 33. B. O. de 24 de Junho.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEU LUGAR NA ESCOLA: O QUE DIZ A LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

Débora Rodrigues Cruz

deborarcruz@hotmail.com

José Gustavo F. Abdalla

Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão acerca da qualidade dos ambientes educacionais destinados a receber crianças com deficiência intelectual. O recorte do trabalho se dá na sistematização da pesquisa bibliográfica no Brasil e no exterior sobre esta temática. O foco da investigação está na forma como se processa a inclusão de alunos com deficiência intelectual, no que tange às alterações do espaço escolar. Visto que a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), assegura um sistema de educação inclusiva em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos. A pesquisa tem caráter exploratório, com uma abordagem interdisciplinar e qualitativa sendo que ela é parte de uma dissertação de mestrado que está em andamento no Programa de Pós-graduação em Ambiente Construído da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Palavras-chave: Arquitetura escolar, educação inclusiva, deficiência intelectual.

Introdução

A proposta da educação inclusiva avançou e ganhou força a partir da década de 90 e trouxe discussões que perpassam pelas transformações do espaço escolar. As escolas deveriam se adequar aos alunos com necessidades especiais, não mais o aluno se adaptar as escolas. No modelo de inclusão a diferença é assumida tanto no espaço escolar quanto na sociedade. A Educação Inclusiva deve ser concebida, pois, como um espaço aberto à diversidade (Antunes, 2007).

No Brasil o documento mais amplamente utilizado no país para assegurar a educação a pessoas com necessidades especiais tem sido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta política orienta os sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais dos alunos, por garantir, dentre outras medidas, a acessibilidade urbanística e arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

Reconhece-se que o termo Acessibilidade possui diferentes significados para os diversos especialistas do mundo. Nas normas brasileiras, a Acessibilidade pressupõe a “possibilidade e a condição de utilizar, com segurança e autonomia, os edifícios, o espaço, o mobiliário e os equipamentos urbanos e elementos” (NBR 9050/ABNT, 2004). A ideia da acessibilidade perpassa a questão da educação inclusiva, visto que dá ênfase a que todos os alunos, com deficiências ou não, devem participar e interagir no mesmo espaço escolar. Entendendo-se espaço escolar como sua edificação e os usos que são feitos desta.

Assim, o espaço escolar configura-se num importante componente do processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, não apenas ao proporcionar a acessibilidade, mas pelas intenções inscritas em sua arquitetura e organização (Antunes, 2007). Ao se compreender a importância do espaço escolar em sua dimensão educativa, percebe-se a fundamental importância de se estudá-lo arquitetonicamente.

Para que um ambiente construído seja saudável e destinado ao

desenvolvimento de alunos com deficiências intelectuais, suas questões específicas de bem estar físico, mental e social atrelados à aprendizagem devem ser consideradas. Para isso se faz necessário ampliar o conceito de barreiras arquitetônicas, entendido como “qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano” (NBR 9050/ABNT, 2004).

O contexto onde alunos com deficiência intelectual estão inseridos descreve as condições relacionadas ao seu cotidiano que envolve pelo menos três níveis diferentes: (1) o ambiente social imediato, incluindo a pessoa e a família dela; (2) o ambiente social próximo, os vizinhos, a comunidade local a escola; (3) o ambiente sociocultural que envolve a população mais ampla, a cultura, as normas, leis. Esses vários ambientes são importantes para as pessoas com deficiência intelectual, porque determinam o que os indivíduos estão fazendo, onde, quando e com quem. E são nesses ambientes que se desenrolam suas oportunidades de bem-estar (AAMR, 2006).

Assim é reconhecida a importância da escola como ambiente social próximo, para a promoção de uma condição saudável aos alunos com deficiência intelectual. O espaço escolar deve ser considerado como um fator colaborador, pois possui uma dimensão educativa, especialmente considerando-se os alunos com deficiência intelectual.

Metodologia

Foi realizada uma busca sistematizada por artigos nacionais a respeito da temática em revistas indexadas na base de dados SCIELO, LILACS, BVS MS e Periódicos Capes. Para tanto, foram utilizados como descritores os termos: arquitetura escolar, deficiência intelectual/mental, educação especial, inclusão escolar, acessibilidade e avaliação pós-ocupação. Essas palavras foram inseridas uma por vez e os artigos foram obtidos primeiramente na íntegra e depois selecionados os que estavam relacionados com a temática. Após leitura dos resumos, foram selecionados 25 artigos nacionais, que foram obtidos na íntegra e tratavam, mesmo que não diretamente, sobre a

importância do ambiente na educação de alunos com deficiência.

Também foi realizada uma busca não sistematizada por artigos internacionais, iniciada através da bibliografia do artigo “Autismo e Arquitetura” de Francisco Segado Vasquez e Alejandra Segado Torres, publicado na revista *Psiquiatria Clínica*, volume 40, ano 2013. Foram encontradas 30 publicações entre artigos, manuais e livros relacionados diretamente com a temática de alterações ambientais voltadas para alunos com necessidades educativas especiais ou deficiências intelectuais. Após leitura dos resumos, foram selecionadas 19 destas publicações, que foram obtidas na íntegra e analisadas.

Resultados e discussão

Os resultados e a discussão abaixo serão apresentados de forma a apontar os principais aspectos contidos nos artigos nacionais selecionados. Para tanto foi feita uma classificação por: (a) ano de publicação, (b) número de artigos, (c) área, (d) periódicos em que foram publicados, e (e) tema principal.

A pesquisa sistemática feita nas bases de dados nacionais é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Pesquisa sistemática feita nas bases de dados nacionais

| ANO | Nº DE ARTIGOS | ÁREA | PERIÓDICOS | TEMA |
|------|---------------|------------|--|--|
| 1998 | 01 | Educação | Caderno CEDES - Campinas | Análise de fatores que dificultam a inclusão escolar |
| 2002 | 02 | Educação | Ministério da Educação | Recursos pedagógicos |
| | | Educação | Cadernos Edição 2002 | Desenvolvimento de habilidades sociais |
| 2005 | 02 | Educação | Ministério da Educação | Recursos pedagógicos |
| | | Psicologia | Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia | Avaliação da qualidade do ambiente (Educação Infantil) |

| | | | | |
|------|----|-------------|---|---|
| 2006 | 02 | Educação | Ministério da Educação | Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental |
| | | Educação | Ministério da Educação | Recursos pedagógicos |
| 2007 | 01 | Educação | Ministério da Educação | Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental |
| 2008 | 01 | Educação | Revista Educar | Análise do avanço da inclusão escolar |
| 2009 | 03 | Arquitetura | Revista Produção | Ambientes responsivos e humanizados |
| | | Educação | Revista Educação | Análise de fatores que dificultam a inclusão escolar |
| | | Educação | Revista Intermeio | Análise de fatores que dificultam a inclusão escolar |
| 2010 | 02 | Educação | Revista de Educação Especial | Ambientes inclusivos e exclusivos |
| | | Educação | Revista de Educação Especial | Acessibilidade |
| 2011 | 01 | Saúde | Revista O Mundo da Saúde | Acessibilidade |
| 2012 | 07 | Educação | Revista Brasileira de Educação Especial | Acessibilidade |
| | | Educação | Revista de Educação Especial | Acessibilidade |
| | | Educação | Revista Brasileira de Educação Especial | Sala de recursos |
| | | Educação | Revista Educação e Pesquisa | Análise de fatores que dificultam a inclusão escolar |
| | | Educação | Revista Brasileira de Educação Especial | Concepção dos professores sobre inclusão escolar |
| | | Educação | Revista Educação Especial | Avaliação de qualidade em creches inclusivas |
| 2013 | 02 | Saúde | Caderno de Terapia Ocupacional - UFScar | Tecnologia Assistiva |
| | | Educação | Arquivos analíticos de políticas educativas | Tecnologia Assistiva |

A análise destes dados nos revela que os principais periódicos desta temática são os manuais da Secretaria de Educação Especial/MEC, seguido pelas Revista Brasileira de Educação Especial (Marília/SP) e pela Revista Educação Especial (Santa Maria/RS). Os temas mais recorrentes são

Acessibilidade física aos ambientes escolares, recursos pedagógicos e análise de fatores que facilitam ou dificultam a inclusão escolar. Sendo que as áreas de maior concentração de pesquisas são a Educação e a Educação Especial.

Vemos que em relação ao tema de alterações espaciais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual ou necessidades educativas especiais, os trabalhos analisados concentram-se na questão da acessibilidade física. Quanto as adaptações pedagógicas, reconhece-se que são de fato uma grande barreira para a inclusão destes alunos, por isso há um esforço para se adequar sempre que necessário, currículos, metodologias e programas educacionais. As escolas precisam providenciar a realização de adaptações arquitetônicas específicas, capazes de dar suporte para uma melhor aplicação das práticas pedagógicas diferenciadas (Antunes, 2007).

Padilha (2009), reconhece que dentre as tarefas que devem ser realizadas no interior das escolas para a efetivação da inclusão, há uma necessidade urgente de conhecimentos mais rigorosos sobre o acesso ao edifício escolar. A autora ressalta que por todo o Brasil, existe uma precariedade na organização do espaço físico, “onde parece que a escola para os pobres deve ser pobre e que a escola para os deficientes deve satisfazer-se com pequenos arranjos e reformas que nem de longe atendem à real necessidade dos alunos” (Padilha, 2009, p. 22).

Atualmente prevalece o consenso de que o espaço escolar pode afetar o comportamento dos alunos, porém os aspectos físicos do edifício ainda são dissociados do processo de aprendizagem, acarretando em negligência a respeito dos mecanismos perceptivos e cognitivos das crianças. Há uma falta de compreensão da importância do edifício para a qualidade do ensino (Sanoff, 1994, citado por Azevedo, 2002).

Especificamente no que diz respeito a inclusão escolar, poucos professores se referem ao espaço físico da escola como um aspecto dificultador (Capellini & Rodrigues, 2009). Por outro lado os arquitetos exploram pouco a complexidade das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, por muitas vezes desconhecerem a lógica de utilização do espaço

pelo usuário (Azevedo, 2002).

No que se refere à pesquisa internacional não sistematizada verificou-se o panorama apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Pesquisa internacional não sistematizada

| ANO | Nº DE ARTIGOS | ÁREA | PERIÓDICOS | TEMA |
|------|---------------|----------------------|---|--|
| 2001 | 01 | Educação | Department for Education and Employment | Projeto para escolas inclusivas |
| 2005 | 01 | Educação | Department for Education and Skills | Projeto de escolas para crianças com necessidades educativas especiais |
| 2006 | 01 | Autismo | 2nd Autism Congress and Exhibition | Projeto de Ambientes para crianças com autismo |
| 2008 | 02 | Arquitectura | International Journal of Architectural Research | Intervenções de projeto para usuários autistas |
| | | Arquitectura | Autism Asperger's Digest | Projeto de Ambientes Educacionais para crianças com autismo |
| 2009 | 04 | Arquitectura | Arizona State University | Intervenções de projeto para usuários autistas |
| | | Educação | International Journal of Architectural Research | Projeto de Ambientes Educacionais para crianças com autismo |
| | | Autismo | Good Autism Practices | Projeto de Ambientes Educacionais para crianças com autismo |
| | | Saúde | Australasian Medical Journal | Intervenções de projeto para usuários com deficiências cognitivas e autistas |
| 2010 | 01 | Tecnologia Assistiva | Designing Inclusive Interactions | Experiências de pessoas com autismo e o ambiente |
| 2011 | 02 | Educação | Interior Design Educators Concil | Projeto de Ambientes Educacionais para crianças com autismo |
| | | Autismo | Autism Spectrum Disorders - From Genes to Environment | O autismo e o ambiente construído |

| | | | | |
|------|----|---------|-----------------------------|--|
| 2012 | 04 | Autismo | Autism Asperger's Digest | Intervenções de projeto para usuários autistas |
| | | Saúde | Revista Psiquiatria Clínica | O autismo e o ambiente construído |
| | | Autismo | Autism Asperger's Digest | O autismo e o ambiente construído |
| | | Autismo | Autism Asperger's Digest | O autismo e o ambiente construído |
| 2013 | 01 | | | Jardins terapêuticos para Síndrome de Down |

A análise destes dados nos revela que os principais periódicos desta temática são as Revistas *Autism Asperger's Digest*, seguido pelo *International Journal of Architectural Research*. O tema mais recorrente são as intervenções de projeto nas escolas voltadas para pessoas com autismo, porém existem manuais mais abrangentes que tratam sobre o projeto de escolas inclusivas visando as deficiências intelectuais e necessidades educativas especiais. A área com maior concentração de pesquisas é a Educação Especial, através de publicações voltadas para o público com autismo e tratam de alterações espaciais direcionadas para estes alunos.

Pode-se entender este número maior de pesquisas devido ao fato de que pessoas com autismo apresentam maior dificuldade de adaptação aos ambientes. Porém reconhece-se que as alterações sugeridas, podem ter influência, direta ou indiretamente, em indivíduos com as chamadas “deficiências menos visíveis” (Sánchez & Vázquez, 2011).

Entre os estudos apresentados estão os manuais ingleses para o projeto de escolas inclusivas (*Building Bulletin*, 77 e 94) que têm como objetivo fornecer parâmetros para a qualidade dos ambientes de ensino para todas as crianças, especialmente para aquelas que tem algum tipo de necessidade educacional especial ou deficiência, visto que um projeto inclusivo pode habilitar e capacitar as crianças e os jovens com deficiências a participar na

vida da escola e na comunidade em geral.

Dentre estes manuais o *Building Bulletin 77 – Designing for pupils with special educational needs and disabilities in schools* (2005), apresenta as principais categorias de necessidades educativas especiais com suas características principais e descreve como estas devem impactar no projeto do ambiente.

Um bom projeto pode ajudar a fornecer interfaces adequadas que amenizam as dificuldades e satisfazem as necessidades dos alunos como: (1) proteção e segurança; (2) saúde e bem-estar; (3) comunicação e interação; (4) estímulos sensoriais e informação; (5) mobilidade e acesso; (6) consciência social e participação (United Kingdom/ Department For Education And Skills, 2005).

Sánchez e Vázquez (2011) e apontam para critérios ambientais tais como: (1) ambiente sem agitação, (2) organização simplificada, (3) estudos de localização setorial estratégica, (4) ergonomia ambiental, dentre outros, que devem ser considerados para a concepção de ambientes inclusivos.

Smith (2009) afirma que a combinação do comprometimento cognitivo e do ambiente físico influencia na capacidade do aluno aprender e de ter sua experiência de estar na escola. Através de estudos de caso com crianças com deficiências cognitivas, autismo e lesões cerebrais adquiridas, verificou-se que eles apresentam problemas em lidar com o ambiente. Estas dificuldades podem desencadear neles frustração, raiva, perda de identidade, tristeza, bem como desconfortos como se sentir muito apertado, calor ou distração, o que acarretará em comprometimentos na sua capacidade de concentrar e aprender, ou mesmo em comportamentos e emoções que podem ser mal interpretados pelos demais membros de seu grupo.

Para muitas crianças com autismo, a classe comum é um meio inadequado, onde eles perdem suas referências. Para outras crianças a atmosfera e o ritmo da escola se tornam rapidamente cansativos. Para se facilitar a inclusão escolar é preciso que os edifícios de ensino respondam às suas necessidades particulares a fim de lhes proporcionar mais autonomia.

Crianças com dificuldades perceptivas também são incomodadas pelo excesso de informações, luminosidade, conversas e ruídos (Déoux, 2010).

Através destes estudos tem-se obtido resultados que levam a parâmetros de projeto para escolas inclusivas. É interessante notar que a aplicação de tais parâmetros beneficia não apenas as crianças com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, mas sim a todos os alunos, pois usufruirão de ambientes educacionais de qualidade.

Considerações finais

À medida que a política de inclusão avança e cada vez mais alunos com deficiências intelectuais e necessidades educativas especiais são incluídos, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, é necessário se ampliar este debate e perceber o impacto que os ambientes podem ter em suas vidas, proporcionando mais oportunidades de bem estar (Smith, 2009).

As necessidades ambientais destes alunos ainda são despercebidas pelos arquitetos como condição que influencie a construção e assim como resultado, eles são excluídos dos códigos de construção e de diretrizes de projeto (Khare e Mullick, 2009).

Vimos que no Brasil a literatura sobre ambientes construídos escolares e sua relação com os alunos com deficiência intelectual ou necessidades educativas especiais ainda é escassa. Há uma enorme quantidade de pesquisas sobre a deficiência intelectual e sobre educação especial e inclusiva, bem como um grande número de pesquisas a respeito do ambiente escolar e sua influência, mas esta população específica ainda não foi considerada neste debate.

Demanda-se uma estratégia abrangente para a educação inclusiva, onde o ambiente físico não seja subestimado, mas sim promotor de um bem estar físico, mental e social para todos os alunos. É relevante então, observar como as escolas que recebem alunos com deficiência intelectual estão sendo experienciadas e percebidas por estes usuários específicos, uma

vez que suas características estarão influenciando diretamente nessa percepção e indiretamente contribuindo ou não, no sucesso de sua educação.

Se faz importante conhecer quais as suas principais características para que se possa determinar atributos necessários a um ambiente construído que seja facilmente compreendido por eles e que promova ajuda no processo de aprendizagem. Além disso, que proporcione uma maior autonomia, e que resulte em oportunidades de socialização, garantindo sua independência e preservando sua dignidade (Sánchez, 2011).

As pesquisas internacionais já apontam caminhos para a pesquisa que devem ser considerados pelos pesquisadores brasileiros a fim de que o país também possa produzir evidências de projeto.

O campo disciplinar da arquitetura deve avançar nessa direção, pois apesar da conscientização da importância de se construir espaços acessíveis não houve lugar para os elementos que limitam o uso ambiente construído para as pessoas com deficiências intelectuais ou necessidades educativas especiais.

Referências bibliográficas

Antunes, K.C.V. (2007). *Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Associação Americana de Retardo Mental (2002). *Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio* 10ª edição. (Tradução Magda França Lopes, 2006). Porto Alegre: ARTMED.

Associação Brasileira De Normas Técnicas (ABNT) (2004). *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. AUTOR: Rio de Janeiro.

Azevedo, G.A.N. (2002). *Arquitetura Escolar e Educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista*. Tese de Doutorado não publicada,

COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96.* 1996.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

Capellini V.L.M.F. & Rodrigues, O.M.P.R. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32 (3), p. 355-364.

Déoux, S. (2010). *Bâtir pour la santé des enfants.* Andorra: Medieco Éditions.

Frago, A. V. & Escolano, A. (2011). *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa.* Rio de Janeiro: DP&A.

Khare, R. & Mullick, A. (2009). Incorporating the behavioral dimension in designing inclusive learning environment for autism. *International Journal of Architectural Research*, 3 (3), 45-49.

Kowaltowski, D.C.C. (2011). *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.* São Paulo: Oficina de Textos.

ONU. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.* 2006. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>. Acesso em 14 abr. 2014.

Padilha, A.M.L. (2000). Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a educação especial. *Educação & Sociedade*, XXI (71), 197-220.

Sánchez, P.A., Vázquez, F.S., & Serrano, L.A. (2011). *Autism and the built environment.* In T. Williams (Ed.), *Autism spectrum disorders - From genes to environment* (363-380). Rijeka, Croatia: InTech.

Smith, D. (2009). Spatial design as a facilitator for people with less visible impairments. *Australasian Medical Journal*, 13, 220-227.

United Kingdom/Department for Education and Skills. (2005). BUILDING BULLETIN 77: *Designing for Pupils with Special Educational Needs and Disabilities in Schools*. Retirado de <https://www.education.gov.uk/consultations/downloadableDocs/BUILDING%20BULLETIN77%20with%20Schedules.pdf>.

Vázquez, F.S. & Torres, A.S. (2013). Autism and architecture. *Revista Psiquiatria Clínica*, 40 (2), 85-6.

CONTRIBUTOS DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAIS (SRMF) DA PRAIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CABO VERDE

Maria José Alfama

mariajose.alfama@adm.unicv.edu.cv

Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Resumo: As Salas de Recursos “propõem-se a promover a inclusão de anos com NEE, melhorar a qualidade de ensino, apoiar os docentes na elaboração de um Projeto Educativo Individual (PEI), orientar famílias, enriquecer a resposta educativa e garantir educação de qualidade para todos” (Handicap Internacional, 2012, p.12). Uma das primeiras Salas de Recursos, criada em 2008, na cidade da Praia, tem conseguido ganhos evidentes mas procura solução para vários constrangimentos. No momento em que se clama por mais SR propõe-se uma reflexão sobre as práticas atuais e deixa-se pistas a aprofundar, nomeadamente no respeitante ao envolvimento dos principais construtores da educação inclusiva, neste processo.

Palavras-chave: Educação inclusiva, alunos com necessidades educativas especiais, sala de recursos.

Introdução

No dia-a-dia, a expressão educação/escola inclusiva é geralmente associada à Educação Especial, isto é, aquela que:

Visa responder a necessidades educativas especiais, decorrentes de limitações ou incapacidades, que se manifestam de modo sistemático e com carácter prolongado, inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária. (Morgado, 2005, p.180)

Em 2008 era inaugurada numa das salas da Escola Secundária Pedro Gomes, na Achada de Santo António, cidade da Praia uma das primeiras Salas de Recursos (SR) de C. Verde para “responder às necessidades educativas especiais (NEE) dos educandos Cabo-Verdianos (DGEBS, 2008). A mesma tem como principais objetivos:

- Promover a inclusão sócio - educativa dos alunos com NEE;
- - Melhorar a qualidade do ensino oferecendo uma melhor resposta educativa, tendo em atenção as características dos educandos com NEE;
- Apoiar os docentes na identificação das NEE e na elaboração de um Plano Educativo Individual destinado a corrigir ou a compensar as NEE dos alunos;
- Orientar as famílias, oferecendo apoio e seguimento ao longo do processo de escolarização dos alunos;
- Enriquecer as respostas educativas através dos recursos disponíveis;
- Contribuir para educação de Qualidade para Todos.
- Apesar de um tempo de vida relativamente curto das SR, a comunicação social tem-se referido a elas com alguma frequência, sobretudo quando vem à baila a questão da inclusão escolar dos alunos com NEE.

Sob proposta da responsável da Direção Nacional da Educação e com a colaboração dos seus técnicos, pretende-se deixar um pequeno retrato do contributo da SR da Praia no processo de construção da escola inclusiva em Cabo Verde.

Os pressupostos subjacentes a este estudo são: - os ganhos reconhecidos pelos Técnicos da SR da Praia e as famílias de alunos com NEE, retratados por alguns meios de Comunicação Social Cabo-verdianos; - as dificuldades relatadas pela Equipa Técnica da SR; - o aumento verificado das SR em Cabo Verde, nos últimos 3 anos; - o perigo de se alimentar falsas esperanças nos pais das crianças com NEE;

Metodologia

O processo de investigação foi tido, desde o primeiro momento, como um projeto colaborativo, contando com partilha das experiências da equipa técnica da SR da Praia.

De Julho a Novembro de 2014 propôs-se conhecer este espaço de apoio pedagógico. Contactos informais constituíram um processo exploratório permitindo a elaboração do Guião de entrevista à Coordenadora da Núcleo de Educação Inclusiva e Orientação Vocacional (NEIOV) do Ministério de Educação e Desporto (MED), cujos objetivos definidos foram: - Conhecer a Sala de Recursos da Praia; - Identificar os ganhos e os desafios registrados desde a criação das SR; - Proceder ao registo das perspetivas, a curto-médio prazo. Conversas informais, duas entrevistas semidiretivas, realizadas no ambiente de trabalho dos técnicos colaboradores neste estudo, foram escritas/transcritas e analisado o seu conteúdo. Documentos/ registos nos foram cedidos para complementar as informações recolhidas durante as entrevistas. Procedeu-se a uma breve revisão da literatura para servir de suporte técnico à apresentação e discussão dos resultados e às conclusões.

Apresentação e discussão dos resultados

As escolas devem se tornar mais inclusivas porque, entre outros aspetos, “têm de se adaptar a sociedades cada vez mais heterogéneas” e “porque ela, desde a sua criação, não considerou as diferenças dos seus alunos (Rodrigues, 2002), organizou-se com base numa “indiferença às diferenças. (Rodrigues, 2003, p. 91)

As escolas inclusivas, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), definem-se como aquelas que “devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras” (Alfama, 2013, p. 44).

Em Cabo Verde, “há muito caminho a andar... estamos ainda no alicerce”, como afirma um dos técnicos mais experientes na área de Educação Especial. Os resultados da análise de conteúdo e tratamento dos dados deste estudo assim o confirmam. Passamos a apresentá-los em quatro (4) blocos temáticos: 1- A SR da Cidade da Praia-Cabo Verde; 2- Os ganhos conseguidos; 3- Os principais desafios; 4- As perspetivas para o futuro.

A sala de recursos da cidade da praia- cabo verde

A Sala de recursos (SR) “é um espaço de apoio ao atendimento educativo especializado para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). É, portanto, um recurso da Educação Especial, ou seja, do sistema educativo que visa melhoria das respostas dadas. A SR pode ser entendida como forma mais rentável e eficaz de pôr em prática estratégias de mudança e otimização dos recursos, implicando centralização para uma melhor gestão” (...), informa o NEIOV, estrutura do MED.

Uma equipa multidisciplinar, constituída por sete (7) Técnicos, sendo cinco (5) “residentes” na SR e dois (2) a nível central, no NEIOV- MED assegura o seu funcionamento.

O público-alvo **é constituído por** 68 “alunos que apresentam, ao longo da sua aprendizagem, alguma NEE, temporária ou permanente”, informa a Coordenadora do NEIOV, geralmente encaminhados pelas escolas ou pelos

Centros de Saúde. Para além do atendimento educativo especializado aos alunos com NEE, a equipa técnica desloca-se pontualmente às escolas para orientar os professores e fazer o seguimento dos alunos.

Os recursos disponíveis da SR provêm do MED e de diversos parceiros, nomeadamente as Nações Unidas, a Agência nacional de Aviação Civil (ANAC), o Governo Português (ver Quadro 1).

Quadro 1. Ponto de situação sobre a implementação de SR em Cabo Verde

| Concelhos com SR | Financiador | Ano de implementação | Local de Funcionamento |
|------------------|---|----------------------|------------------------|
| Praia | Cooperação Portuguesa, Sistema das Nações Unidas, MED | 2008 | E.S. Pedro Gomes |
| São Vicente | Agencia Nacional das Comunicações | 2008 | Escola Ensino Básico |
| Sal | Agencia Nacional das Comunicações, Sistema das Nações Unidas | 2009 | Escola Ensino Básico |
| São Filipe | Agencia Nacional das Comunicações, Sistema das Nações Unidas, MED | 2009 | Escola Ensino Básico |
| Santa Cruz | Agencia Nacional das Comunicações, Sistema das Nações Unidas, MED | 2011 | Delegação do MED |
| Porto Novo | Agencia Nacional das Comunicações, Sistema das Nações Unidas, MED | 2011 | Escola Ensino Básico |
| Boa Vista | Delegação do MED | 2013 | Delegação do MED |
| Tarrafal (S.N) | Delegação do MED | 2013 | Delegação do MED |

Fonte: Dados do NEIOV-MED (2014)

Os ganhos conseguidos

Dados não explícitos mas identificados no “modos de ser-estar-fazer” revelam alguns ganhos: a satisfação das famílias e, em especial, dos alunos com NEE quando progressos são alcançados;- a relação estabelecida com as famílias, as Escolas/os professores com alunos com NEE; - as parcerias com instituições nacionais e internacionais; - o aumento do número das SR, sobretudo nos últimos três anos; - o trabalho colaborativo entre membros da equipa técnica e sobretudo a articulação construída ao longo destes anos; - a capacitação de professores e de outros técnicos afetos ao sistema educativo.

Existem Núcleos de Educação Especial em quase todos os concelhos do País.

Os principais desafios

Este é o bloco temático que mereceu uma maior atenção dos colaboradores neste estudo. Internamente, as dificuldades prendem-se com aspetos relacionados com: - a avaliação/diagnóstico das crianças com NEE, consequência da dificuldade em reunir uma equipe multidisciplinar; - a forma de “lidar com a cobrança de resultados por parte dos pais, esquecendo-se que este processo é moroso”; - a capacidade de gestão emocional quando “os resultados demoram a aparecer”, isto é, “há sentimentos de frustração/desmotivação”.

Sintetizam-se a seguir as dificuldades externas que dificultam o trabalho da SR:

Quadro 2. Dificuldades identificadas pela equipa técnica da SR da Praia, nas áreas de informação e formação dos agentes educativos

| DOMÍNIOS | CONSTATAÇÕES |
|------------|---|
| INFORMAÇÃO | <p>- “Desconhecimento de informações importantes emanadas do MED” o que leva à não implementação das orientações nomeadamente no que se refere à diminuição do número de alunos em turmas com alunos com NEE, e a necessária adaptação curricular;</p> <p>- “Deficiente multiplicação das informações”: nota-se que, em algumas escolas dos concelhos considerados mais próximos do MED – há geralmente “desconhecimento das medidas para a educação de crianças especiais”. Exemplo disso são as dificuldades com a avaliação o que leva a que “Junho e Julho sejam os meses de sofrimento”, confidencia uma das Técnicas que afirma que, “é nesta altura do ano letivo é que se lembram dos alunos especiais no sistema”.</p> |

| | |
|-----------------|---|
| FORMAÇÃO | <ul style="list-style-type: none">- A falta de formação do professor para lidar com a diversidade: “dizem não estar formado para... Há casos que bastava uma diferenciação pedagógica”.- Geralmente existe uma “resistência dos professores em relação a novos desafios e a novas aprendizagens”.- Por outro lado “querem resultados imediatos”. A experiência dos Técnicos leva-os a afirmar que alguns professores têm demonstrado falta de paciência e a não -aceitação do ritmo das crianças com NEE.- “O Ministério já investiu muito na capacitação, mas os resultados podem ser ainda considerados tímidos”, revelam os entrevistados. Em 2012 o MED realizou uma ação de capacitação para os Coordenadores Pedagógicos mas nota-se que “não há a desejada e proposta multiplicação da formação pelos participantes (...)”. |
|-----------------|---|

A Coordenadora do NEIOV esclarece que houve a capacitação, em regime semi-presencial, de 2 grupos (um de 50 e outro de 30), em parceria com Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil) cujo público-alvo foi: professores do Ensino Básico, do Secundário, do então Instituto Pedagógico (hoje IUE- Instituto Universitário de Educação), Coordenadores pedagógicos e psicólogos das Delegações do MED, técnicos do serviço Central do MED;

A mobilidade de professores, nomeadamente os que recebem/receberam capacitação na área de Educação Especial, tem prejudicado o trabalho desenvolvido pelo NEIOV-MED e suas Delegações.

A relação da equipa técnica com os professores/escolas e famílias das crianças com NEE não é ainda o ideal. De uma forma geral há um fraco envolvimento das famílias, sobretudo dos pais que, para além do “desconhecimento do assunto, desistem rapidamente e não seguem as orientações dos Técnicos”. Há necessidade de uma maior interação entre a SR, as famílias e a Escola/professores.

As perspetivas

Segundo a Coordenadora do NEIOV-MED, estão priorizadas: promoção da regulamentação dos procedimentos especiais de atendimento aos alunos com NEE na linha da Educação Inclusiva; melhor definição de estratégias organizacionais/gestão e articulação dos serviços; continuar a investir na capacitação de Recursos Humanos; maior investimento em

materiais didáticos adaptados; ter uma Base de dados dos alunos com Necessidades Educativas Especiais”, assim como o dos professores já formados.

Até 2016 pensa-se implementar “pelo menos uma (1) SR em cada Concelho”. Com o Brasil, existe o Projeto “Escola de todos II” que, para além de formar professores, vai criar as Salas de Recursos de Ribeira Grande de Santo Antão, de Mosteiros e de Santa Catarina de Santiago e ainda apoia a construção do dicionário de língua gestual Cabo-verdiana. “Duas sessões de recolha de gestos já foram feitas pela Universidade de Santa Maria”, informam os técnicos.

Conclusões

Este estudo permitiu concluir que existem ganhos evidentes e reconhecidos pelos colaboradores deste estudo: “já existem boas práticas”; “reconhecemos o que tem sido feito pelo Governo e pelas Associações”; demonstram conhecer bem o seu campo de ação: - “há professores que dão o seu máximo e outros não”; - “há falta paciência e falta mentalizar porque o processo é lento”; - “há mais procura das SR e menos desistências”.

No entanto há um défice de informações sobre as medidas do MED, relativas sobretudo à educação especial, e registam-se atitudes denunciadoras de falta de formação, em alguns segmentos da comunidade educativa, algumas anteriormente identificadas por Alfama, “falta de formação para lidar com a diversidade da turma em geral, e com os que têm NEE em particular; identificar estratégias para potencializar os pontos fortes dos alunos e para motivar a colaboração das famílias” (Alfama, 2013, pp. 147-148). Recomenda-se uma forte aposta na formação de professores, o que implica, segundo Madureira e Leite (2007) “o desenvolvimento dos conhecimentos, de atitudes inclusivas e de capacidades do saber-fazer, através de um conjunto de práticas, nomeadamente, observação e avaliação de necessidades educativas dos alunos, questionamento da prática à luz da teoria (e vice-versa) e resolução de incidentes críticos, de situações

problemáticas e de dilemas éticos.

Urge identificar estratégias para contornar as perdas verificadas no investimento feito na capacitação de professores, devido à mobilidade dos mesmos; se a Base de dados do NEIOV contribuir para localizá-los e colocá-los em escolas que necessitem de apoio para crianças com NEE, será um ganho para o sistema educativo.

A resposta aos desafios decorrentes da construção da escola inclusiva “pressiona” o NEIOV-MED a: acelerar o processo de regulamentação deste sector, alargar a sensibilização a toda a comunidade educativa, a capacitar os agentes educativos e a instalar pelo menos uma SR, em cada concelho. A par disso, recomenda-se que seja dada uma maior atenção aos seguintes aspetos: “aceitação da matrícula de todas as crianças com NEE no ensino regular”; inclusão de professores que já têm alguma formação no processo de acompanhamento destas crianças, sendo “o ideal, serem professor de apoio”; acesso à escola das crianças com NEE das zonas rurais, cuja distância dificulta a deslocação e o seu acompanhamento pelo professor; controle do número de alunos nas turmas com crianças com NEE, nas zonas urbanas; reforço da cooperação com as Associações de apoio aos deficientes, que têm tido um papel importante não apenas na identificação e seguimento das crianças que carecem de um acompanhamento diferenciado, mas sobretudo na “na procura de soluções” face aos obstáculos existentes na construção da Escola Inclusiva; entre outros.

Algumas restrições limitam este estudo: o fator tempo disponível para a pesquisa, que impediu a auscultação de outros agentes educativos (pais, gestores das escolas, professores, técnicos dos Centros de Saúde, dirigentes de Associações de apoio a deficientes, etc), a inexistência de estudos sobre as SR e a falta de acesso a Planos de Acção e Relatórios anuais da mesma, que dificultaram o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

Apesar de constatar a dedicação profissional da equipa técnica da SR, é notória a dificuldade da SR dar resposta às crescentes solicitações. Assim sendo, deixamos como pista a aprofundar: o aumento que se tem

verificado das SR em Cabo Verde nos últimos três (3) anos, acompanhado de um certo défice de técnicos especializados, não poderá alimentar falsas esperanças nos pais das crianças com NEE e na comunidade educativa em geral?

Agradecimentos

Aos Técnicos da SR da Praia e, em particular, à Mestre Manuela Medina, Coordenadora do NEIOV, pelo acolhimento e pela abertura demonstrada durante a pesquisa.

Referências bibliográficas

Alfama, Z. (2013). *Escola inclusiva em Cabo Verde. (In) Diferente, eu?*. Praia, Cabo Verde: Edição SOCA.

DGEBS/MEES. (2008). Sala de Recursos. *Folheto informativo*. Praia-Cabo Verde.

HANDICAP INTERNACIONAL (2012). *Boas Práticas em educação inclusiva de crianças com deficiência em Cabo Verde: Relatório de estudo*. Praia, Cabo Verde: Tipografia Santos.

Madureira, I. & Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e formação de professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 17, pp.12-16.

Morgado, A. (2005). *Educação mudar é possível. O que falta? Recursos ou Políticas?* Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (org.). (2003). *Perspectivas sobre a inclusão - Da educação à sociedade*. Porto Editora. Porto-Portugal.

Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (2010). Decreto-lei nº2/2010: Cabo Verde.

A DISLEXIA PERANTE OS FENÓMENOS CULTURAIS E EDUCATIVOS

Daniel do Rosário Medina

daniel.medina@docente.unicv.edu.cv

Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Resumo: O processo educacional passa hoje por um desencontro de ações, uma crise de comprometimento com as dificuldades de aprendizagem que se apresentam em alguns alunos. Acontecem duas situações peculiares: de um lado encontra-se o professor numa situação de conflito por não ter recebido formação específica nessa área. De outro, temos o próprio aluno que se sente excluído de um sistema de ensino concebido para crianças com “bom ritmo de aprendizagem”, onde o currículo escolar ignora as diversidades e se pauta pela homogeneidade, calando as diferenças e reforçando as desigualdades. Falar de práticas pedagógicas diferenciadas em contextos escolares pressupõe uma abordagem à situação das minorias na sociedade, nos obstáculos ao seu direito à igualdade de oportunidades educativas, económicas e sociais. Pressupõe igualmente considerar vários elementos do sistema: o currículo, os professores, a escola, os níveis de decisão das políticas educativas e o olhar da população sobre esses fenómenos.

Palavras-chave: Dislexia, dificuldades de aprendizagem, inclusão.

COMUNICAÇÕES EM POSTERS

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS TURMAS REGULARES: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO NA REGIÃO ACADÉMICA IV, ANGOLA

Garcia Tomás

(gtomas62@yahoo.com)

Universidade Lueji A'Nkonde, Região Académica VI, Angola

Ana Paula Loução Martins,

Universidade do Minho, Instituto de Educação, Cied, Portugal

Resumo: O presente trabalho tem como finalidade conhecer, descrever e caracterizar as percepções de um grupo de professores do ensino primário no que respeita o ambiente onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem ser ensinados. Para o efeito, utilizam-se dados relativos a uma recolha mais alargada feita com um questionário construído por itens que versavam sobre a inclusão de alunos com NEE na escola e na sociedade. Os dados foram recolhidos junto de 506 professores do ensino primário - estudantes dos cursos de Ciências de Educação de quatro instituições do ensino superior circunscritas na Região Académica IV, Angola. Os resultados serão apresentados de uma forma descritiva e inferencial. Por fim, o conhecimento obtido será sistematizado sobre a forma de conclusões.

Palavras-chave: Inclusão; educação especial; necessidades educativas especiais; professores.

Enquadramento

A filosofia da inclusão é hoje um desafio colocado à escola, aos professores à família e à sociedade. Segundo Correia (2008):

Entendemos por “inclusão” a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para este fim, com um apoio apropriado (e. g., docentes de educação especial, outros técnicos, pais etc) às suas características e necessidades. (p. 9)

Só uma escola inclusiva permite o desenvolvimento e a formação global de todos em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia individual. Para ter êxito, a filosofia da inclusão, que num sentido mais abrangente, pretende fomentar uma educação de qualidade para todos, requer um conjunto de medidas que se prendem não apenas como o ensino deve ser ministrado, mas também e sobretudo como o aluno é visto e valorizado no seu conjunto (Correia & Martins, 2000). Nesse sentido, vários investigadores defendem a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional como uma componente fundamental para a implementação de um modelo inclusivo. Uma vez formados os professores desempenham um papel preponderante no que diz respeito ao êxito das práticas educativas (Correia, Cabral & Martins, 1997).

Em Angola, a formação de professores em matéria de educação inclusiva é de responsabilidade do Ministério da Educação sob alçada da Direcção Nacional de Educação Especial.

É neste contexto que surge este estudo, na medida em que através do conhecimento das perceções dos professores do ensino primário de três províncias do país sobre a educação de crianças com NEE se poderá obter um conjunto de informações. Adicionalmente, o enquadramento teórico deste estudo, ao reunir um conjunto de informações sobre a filosofia inclusiva, pode vir a ser útil aos diferentes agentes educativos na medida em que não existe literatura sobre o tema. Este estudo, desenvolvido no contexto do tema da inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, teve por origem

o entusiasmo que norteou sempre o investigador de conhecer, as formas mais eficazes de intervenção que possam promover a inclusão e as aprendizagens dos alunos com NEE.

Angola de acordo com a sua realidade vem envidando esforços no sentido de implementar de forma adequada os princípios da filosofia inclusiva. Desta forma, a escola regular passa a contar não só com uma diversidade de alunos, mas também com uma actuação diferenciada de novos profissionais. Com realce o maior grau de envolvimento dos professores do ensino regular. Neste sentido, é pertinente e útil centrar o estudo nas suas percepções.

Metodologia

Amostra

A amostra foi constituída por 506 professores do ensino primário-estudantes dos cursos de Ciências de Educação de quatro instituições do ensino superior em Angola. No que respeita a formação na área de educação especial, 78,9% responderam nunca terem frequentado algum curso nesta área. Quanto à experiência na área do ensino, 65,8% responderam ter até dez anos de experiência, no entanto aproximadamente três quartos respondeu não ter experiência de ensino com alunos com NEE.

Instrumento de recolha de dados

Com objectivo de recolher os dados indispensáveis ao estudo considerou-se um questionário “Percepção dos Professores sobre a Inclusão nas Turmas Regulares de Alunos com Necessidades Educativas Especiais” foi construído por Martins e Santos (2012) e que foi adaptado à realidade angolana.

O questionário é constituído por duas partes sendo a primeira é relativa à informação demográfica dos participantes do estudo tal como, o género, a idade, o nível educacional (ano de frequência, primeiro, segundo, terceiro e quarto), a experiência na área de ensino e a formação especializada. A

segunda parte é constituído por 19 itens fechados, organizados em seis fatores, relativos a questões respeitantes as percepções dos professores perante a inclusão de alunos com NEE. Neste questionário utilizou-se uma escala de respostas do tipo *Likert*.

Procedimentos de recolha de dados

Os questionários foram distribuídos a um grupo de professores da amostra, nas suas salas onde assistem às aulas, após autorização dos diretores gerais e dos diretores adjuntos das instituições do ensino superior, dos docentes e dos estudantes. Antes de se entregar o questionário procedeu-se um breve esclarecimento acerca do objectivo do estudo e garantia a confidencialidade, foi-lhes pedido que de acordo com a sua experiência e convicções respondessem aos itens que constituíam o questionário. Dos 506 questionários entregues todos foram preenchidos e devolvidos.

Procedimentos de análise de dados e apresentação de resultados

Para tratamento, análise e interpretação dos dados recorreu-se ao programa informático *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 20. Utilizou-se o teste de *Kruskal-Wallis H* para k amostras independentes (Marôco, 2014) tendo-se adotado por um nível de significância de 5% ($p < 0,05$). Na análise descritiva optou-se por se apresentarem as distribuições de frequências em termos percentuais. Na apresentação dos resultados será feita uma síntese e a caracterização dos resultados, primeiro em termos descritivos e em segundo lugar em termos inferenciais. Inicia-se a apresentação dos resultados obtidos para a população, em seguida apresenta-se os resultados por género e por último os obtidos por instituição de ensino.

Apresentação dos resultados

Neste artigo apresenta-se apenas os resultados que caracterizam a população bem como os obtidos num dos fatores que constituem o questionário- ambiente onde os alunos devem ser ensinados. No Quadro 1 apresenta-se os itens que constituem este fator.

Quadro 1. Descrição e número dos itens avaliados no fator “ambiente onde os alunos devem ser ensinados”.

| Item | Descrição |
|------|---|
| 19 | Os alunos devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas. |
| 20 | Os alunos devem ser educados em turmas regulares. |
| 21 | Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas especiais. |

No Quadro 2, apresentam-se as distribuições das perceções dos professores relativamente ao fator aqui apresentado, por género e para a totalidade da amostra, tendo-se verificado através da aplicação do teste de *Mann-Whitney* que o género não influencia as opiniões dos professores, isto é não existem diferenças estatisticamente significativas nas opiniões dos professores comparativamente ao seu género.

Quadro 2. Distribuição das opiniões dos professores por género para cada item do fator “ambiente onde os alunos devem ser ensinados”.

| | DT | D | C | CT | NR |
|----|----------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|
| | M – 58 (24,4%) | M – 68 (23,9%) | M – 96 (33,7%) | M – 62 (21,8%) | M- 1 (0,4%) |
| 19 | F – 50 (22,9%) | F – 62 (28,1%) | F – 66 (29,9%) | F -40 (18,3%) | F- 3 (1,4%) |
| | 108 (21,3%) | 130 (25,7%) | 162 (32,0%) | 102 (20,2%) | 4 (0,8%) |
| | M – 71 (24,9%) | M – 100 (35,1%) | M – 79 (27,7%) | M – 34 (11,9%) | M – 1 (0,4%) |
| 20 | F – 49 (22,2%) | F – 72 (32,6%) | F – 78 (35,3%) | F – 19 (8,6%) | F – 3 (1,4%) |
| | 120 (23,7%) | 172 (34,0%) | 157 (31,0%) | 53 (10,5%) | 4 (0,8%) |

| | | | | | |
|----|---------------|----------------|----------------|-----------------|--------------|
| | M – 14 (4,9%) | M – 27 (9,5%) | M – 92 (32,3%) | M – 150 (52,6%) | M – 2 (0,7%) |
| 21 | F – 21 (9,5%) | F – 23 (10,4%) | F – 71 (32,1%) | F – 102 (46,2%) | F – 4 (1,8%) |
| | 35 (6,9%) | 50 (9,9%) | 163 (32,2%) | 252 (49,8%) | 6 (1,2%) |

Legenda: DT: discordo totalmente; D: discordo; C: concordo; CT: concordo totalmente; NR: não respondeu.

No Quadro 3, apresentam-se as distribuições das perceções dos professores relativamente a cada item do fator “ambiente onde os alunos devem ser ensinados” estudados por instituição de ensino.

Quadro 3. Distribuições das opiniões dos professores por instituição

| Instituição | DT | D | C | CT | NR | |
|-------------|----|------------|------------|------------|------------|----------|
| 19 | A | 49 (29,2%) | 68 (40,5%) | 38 (22,6%) | 11 (6,5%) | 2 (1,2%) |
| | B | 22 (25,9%) | 31 (36,5%) | 26 (30,6%) | 6 (7,1%) | 0 (0%) |
| | C | 28 (16,7%) | 52 (31,0%) | 63 (37,5%) | 24 (14,3%) | 1 (0,6%) |
| | D | 21 (24,7%) | 21 (24,7%) | 30 (35,1%) | 12 (14,1%) | 1 (1,2%) |
| 20 | A | 11 (6,5%) | 14 (8,3%) | 48 (28,6%) | 93 (55,4%) | 2(1,2%) |
| | B | 3 (3,5%) | 4 (4,7%) | 27 (31,8%) | 51 (60,0%) | 0 (0%) |
| | C | 14 (8,3%) | 22 (13,1%) | 63 (37,5%) | 67 (39,9%) | 2 (1,2%) |
| | D | 7 (8,2%) | 10 (11,8%) | 25 (29,4%) | 41 (48,2%) | 2 (2,4%) |
| 21 | A | 49 (29,2%) | 68 (40,5%) | 38 (22,6%) | 11 (6,5%) | 2 (1,2%) |
| | B | 22 (25,9%) | 31 (36,5%) | 26 (30,6%) | 6 (7,1%) | 0 (0%) |
| | C | 28 (16,7%) | 52 (31,0%) | 63 (37,5%) | 24 (14,3%) | 1 (0,6%) |
| | D | 21 (24,7%) | 21 (24,7%) | 30 (35,1%) | 12 (14,1%) | 1 (1,2%) |

Legenda: A, B, C, e D representam as designações das instituições de ensino superior, que por motivos de anonimato não se divulgam.

DT: discordo totalmente; D: discordo; C: concordo; CT: concordo totalmente; NR: não respondeu.

A análise inferencial permite indicar que nos itens 13, 24 e 29 não se verifica diferenças nas distribuições das respostas dos professores. Por sua vez nos restantes itens verifica-se que existe pelo menos dois grupos diferentes entre si.

Conclusões

Independentemente do género a maioria dos professores concorda que os alunos com NEE devem ser educados em escolas regulares mas em turmas separadas, discordando com a inclusão destes alunos em turmas regulares. Acham mesmo que estes alunos devem ser educados em escolas especiais.

Quanto à análise por instituição, no que diz respeito ao ambiente onde os alunos devem ser ensinados conclui-se que os professores são de opinião que estes devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas em três das instituições de ensino superior, sendo que na restante instituição mais de metade dos professores discordem desta ideia. No entanto é, também, esta a única instituição onde os professores concordam que os alunos com NEE devem ser educados nas turmas regulares. A filosofia inclusiva altera o papel de todos os profissionais da comunidade educativa, nomeadamente dos professores. Estes têm, agora, uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem (Working Forum on Inclusive Schools, 1994, citado por Lipsky & Gartner, 1997), pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à inclusão (Martins, 2000). Esta ideia realça um pressuposto essencial para o sucesso da escola/sistema inclusiva: a valorização e oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional (Correia et al., 1997; Hunter, 1999; Schaffner & Buswell, 1996, citados por Martins, 2000).

Estes resultados são importantes na medida em permitem no futuro olhar crítico sobre os planos de formação de professores em educação inclusiva que são desenvolvidos nas instituições do ensino superior que participaram no estudo. De ressaltar aqui, o papel quer das escolas superiores de educação

quer das universidades como determinante para atitudes positivas perante a filosofia da inclusão (Correia, Cabral & Martins, 1997).

Referências bibliográficas

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. & Martins, A.P. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Revista Inclusão*, 1, 15-29.

Correia, L. M., Cabral, M. C. M., & Martins, A.P.L. (1997). *Pressupostos para o êxito da integração/inclusão*. In L.M. Correia (ed.) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.161-168). Porto: Porto editora.

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo

Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da escola inclusiva: Atitude dos professores do 1º Ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO NA ESCRITA DE TEXTOS DE OPINIÃO

Catarina Liane Teixeira de Castro Araújo

catarinaliane@gmail.com

Ana Paula Loução Martins

Universidade do Minho, Instituto de Educação, Cied, Portugal

Resumo: Este estudo teve como objetivo identificar, descrever e analisar o impacto das estratégias de autorregulação (SRSD) na escrita de textos de opinião junto de 39 alunos do quarto ano de uma escola de Braga, Portugal. Realizou-se um estudo com um *design quasi-experimental*, utilizando duas turmas (uma como grupo experimental e outra como grupo de controlo). Observou-se uma influência positiva destas estratégias a vários níveis: Língua Portuguesa, autonomia e motivação. No grupo experimental constatou-se diferença estatisticamente significativa no número de palavras, de conectores argumentativos e na qualidade dos textos de opinião, entre o pré e pós-teste. Também se verificou um *effect size* altamente eficaz no número de palavras (0,85) e nos conectores argumentativos (1,22) e um *effect size* que deve ser considerado (0,63) na qualidade dos textos produzidos. Os resultados descritos indicam que estas estratégias de autorregulação contribuem para a melhoria do desempenho destes alunos na escrita de textos de opinião.

Palavras-chave: Estratégias de autorregulação, textos de opinião, escrita, conectores argumentativos.

Introdução

Escrever é uma tarefa altamente complexa e exigente, que envolve vários processos, competências e subcompetências (Harris, Graham & Mason, 2002) e desempenha um papel fundamental na vida dos estudantes. Em particular, a escrita de textos argumentativos de opinião é indispensável, uma vez que está ligada à ação de tomada de decisão, do julgamento e da argumentação, privilegiando a capacidade de discutir ou defender um ponto de vista (Werlich, 1975, citado por Petitjean, 1989). No entanto, é um tipo de texto desvalorizado no Currículo Nacional Português para o Primeiro Ciclo face a outros tipos de expressão escrita.

Nas escolas portuguesas há alunos com e sem Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) que não conseguem experimentar o sucesso na escrita de textos de opinião. Além disso, não há recursos adequados para apoiar os alunos em suas tarefas. Aqueles que têm DAE ou problemas na composição de textos tendem a produzir textos menos cuidados, organizados, extensos, coerente e com reduzidas competências estratégicas, em comparação com os seus pares da mesma idade (Harris, Graham, Mason, & Friadlander, 2008; Harris, Graham, & Mason, 2002). Por isso, é cada vez mais importante refletir sobre o fato de que, muitas vezes, ninguém ensina a esses alunos estratégias que se ajustam a sua própria maneira de pensar e de aprender. Visto que sabemos que o ensino de estratégias e técnicas apropriadas reduz drasticamente os problemas dos alunos (Winerbrenner, 1996). Assim, os resultados da investigação têm mostrado que experiências de sucesso resultam num aumento da motivação, apresentando um impacto positivo sobre a execução dos processos de escrita (Graham & Harris, 2009b). Neste sentido, o modelo de estratégias de autorregulação¹, incluindo das estratégias PATO² + Estrutura³ (Harris & Graham, 2005) (Ver Figura 1 e 2)

1 Termo original de *Self-Regulated Self Development (SRSD)*.

2 Mnemónica POW, adaptada para a Língua Portuguesa pelas autoras deste artigo, em 2011.

3 Mnemónica TREE, igualmente adaptada para a Língua Portuguesa pelas autoras deste artigo, em 2011.

representa um modelo empírico com validade que tem sido investigado na composição de textos de opinião (Friadlander, Graham, Harris & Mason, 2008; Mastropieri, Regan, & Spring, 2009). Os resultados mostraram que os alunos com e sem DAE melhoraram a sua escrita, nomeadamente ao nível da qualidade, do conhecimento das características de escrita e da abordagem, atitudes e autoeficácia na composição de textos (Graham & Harris, 2009; Graham, Lane, Harris & Weinsenbach, 2006; Mastropieri & Scruggs, 1992). Estas melhorias são mantidas e generalizadas após a finalização dos estudos (Graham, Harris, & Santangelo, 2008).



Figura 1 – Mnemónica PATO (Araújo, 2011).

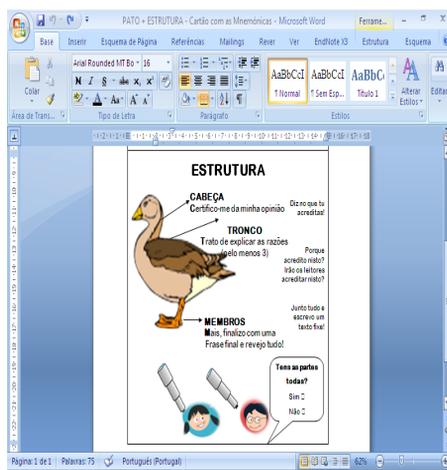


Figura 2 – Mnemónica Estrutura (Araújo, 2011).

Assim, este estudo teve como objetivo descrever e analisar o impacto da utilização de estratégias de autorregulação na escrita de textos de opinião com uma turma do quarto do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Portugal.

Os objetivos específicos deste estudo foram: 1) Descrever as diferenças na avaliação dos alunos antes e após a intervenção na área da Língua Portuguesa (ou seja, o domínio progressivo das regras básicas de escrita, o domínio progressivo das habilidades de escrita, motivação, autonomia e analisar as capacidades); 2) Descrever a satisfação dos alunos em aprender as estratégias PATO + Estrutura; 3) Descrever e comparar os resultados obtidos pelo grupo de controlo e o grupo experimental antes e depois das estratégias de aprendizagem; 4) Analisar o impacto da variável independente no número de palavras, conectores argumentativos e na qualidade dos textos argumentativos de opinião produzidos pelo grupo experimental; e 5) Analisar o *effect size* na intervenção com as estratégias PATO + Estrutura.

Em Portugal, a investigação sobre a escrita de alunos com DAE ou problemas na escrita ainda é quase inexistente. Assim, pretendemos apresentar e divulgar as estratégias PATO + Estrutura, aproximando o conhecimento adquirido ao longo de vários anos de investigação nesta área às práticas educativas aplicáveis ao contexto Português. Deste modo, queremos promover nos alunos autonomia para o processo de escrita e, acima de tudo, a consciência dos mecanismos que o envolvem. De seguida, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo, bem como os resultados e conclusões obtidas.

Metodologia

Design

Desenvolvemos um estudo *quasi-experimental*, predominantemente de natureza quantitativa que segue um *design* pré-teste - pós-teste no grupo experimental e controlo. Os alunos do grupo experimental aprenderam duas estratégias de autorregulação (PATO + Estrutura) para a escrita de

textos de opinião escrito em seis sessões de 45 minutos cada, durante dois meses. Por sua vez, os alunos do grupo de controlo continuaram a aprender a composição de textos através de uma abordagem tradicional realizada pelo professor da turma.

Amostra

A amostra foi composta por 39 alunos (divididos entre o grupo experimental e controlo) que frequentavam o quarto ano de uma escola do 1.º Ciclo de um Agrupamento de Escolas em Braga, uma cidade no norte de Portugal. A idade dos alunos variava entre os 9 e 13 anos, com uma idade média de 9,59 anos (desvio padrão = 0,818 anos). Vinte e dois participantes (56,4%) eram do sexo feminino e os restantes 17 (43,6%) eram do sexo masculino. A maioria da amostra - 32 alunos (82,1%) – era hispânica, 3 alunos (7,7%) eram de origem Africana, 3 alunos (7,7%) de etnia cigana e um estudante de origem asiática (representou 2,6% da amostra).

Procedimentos

O primeiro procedimento foi a aplicação do pré-teste que teve como objetivo avaliar a qualidade dos textos argumentativos de opinião produzidos pelos alunos, seguindo o mesmo protocolo no grupo experimental e controlo. Os alunos foram convidados a escrever um texto onde expunham a sua opinião pessoal sobre uma questão que lhes foi dado. Eles tiveram 45 minutos para terminar esta tarefa. Todos os alunos do grupo de controlo e experimental receberam as mesmas instruções durante o pré-teste. De seguida, os alunos do grupo experimental aprenderam a utilizar as estratégias de autorregulação: PATO + Estrutura. No fim da intervenção no grupo experimental, pedimos a ambos os grupos para escrever novamente um texto de opinião guiado por outra pergunta. Para a avaliação dos textos de opinião utilizamos a escala de avaliação da qualidade da composição de textos argumentativos de opinião (Scardamalia, Bereiter & Goleman, 1982), adaptado para Português, pela primeira autora deste estudo. Esta escala de avaliação tem uma pontuação mínima de 1 e um máximo de 11 pontos.

Além disso, analisámos o número de conectores argumentativos e o número de palavras presentes em cada um dos textos produzidos pelos alunos, dado que a literatura evidencia melhorias no valor destas duas variáveis após a aprendizagem das estratégias PATO + Estrutura.

Os dados quantitativos obtidos foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial. A confiabilidade da implementação foi avaliada usando listas de verificação que foram fornecidas ao professor titulares de turma para confirmarem as fases e etapas definidas para a aprendizagem das estratégias abordadas.

Apresentação e discussão dos resultados:

De acordo com os resultados deste estudo:

a) a aprendizagem das estratégias PATO + Estrutura parece ter uma influência positiva no nível da Língua Portuguesa, no controlo progressivo das técnicas de escrita e regras básicas, bem como na motivação, autonomia e capacidade de análise do processo de escrita pelos alunos;

b) depois de aprender as estratégias a maioria dos estudantes (95,4%) disseram ter gostado de aprender as estratégias de autorregulação. Apenas um aluno afirmou não ter gostado de aprender estas estratégias. Assim, podemos afirmar que, em geral, os resultados corroboram com os resultados de Graham et al. (2008), que relataram o fato dos estudantes geralmente gostarem de aprender as estratégias de autorregulação;

c) verificou-se diferenças estatísticas significativas entre o grupo controlo e o experimental ao nível do número de palavras e de conectores argumentativos, tanto no pré como no pós-teste;

d) no que se refere à qualidade dos textos argumentativos de opinião, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos no pós-teste;

e) no grupo experimental evidenciaram-se diferença estatística significativa, no número de palavras, no número de conectores argumentativos

e na qualidade dos textos argumentativos de opinião, entre o pré e pós-testes;

f) constatou-se um *effect size* da intervenção das estratégias: PATO + Estrutura para o número de palavras de 0,85, o que revela que a condição experimental é altamente eficaz (Lloyd, Forness, & Kavale, 1999);

g) verificou-se, igualmente, um *effect size* altamente eficaz (1,22), segundo Lloyd, Forness, e Kavale (1999), das estratégias utilizadas na intervenção no que se refere ao número de conectores;

h) o *effect size* da intervenção das estratégias: PATO + Estrutura obtido para a qualidade dos textos argumentativos de opinião é considerado menos eficaz (0,63) quando comparado com as restantes variáveis, contudo vale a pena ser considerado (Lloyd, Forness & Kavale, 1999), o que reforça a eficácia destas estratégias nesta investigação.

i) no grupo experimental foram encontradas diferenças positivas obtidas entre o primeiro e o segundo período na área de Língua Portuguesa. Isto foi particularmente observado nas regras elementares da escrita, técnicas de escrita, motivação, autonomia e reflexão. A contribuir para este facto, de acordo com a revisão da literatura destacámos: 1) o uso de um ensino explícito das estratégias de autorregulação, com a modelagem do professor e uso de mnemónicos; 2) os momentos de prática na composição de textos de opinião; 3) um reforço apropriado; e 4) o desenvolvimento de competências de autorregulação como por exemplo a autoinstrução, autocontrolo e autoquestionamento. Parece que a implementação com as estratégias PATO + Estrutura apresenta resultados positivos e que a intervenção teve um impacto positivo sobre as competências dos alunos envolvidos. Estas estratégias contribuíram para a compreensão, por parte dos alunos, dos elementos constituintes deste tipo de texto, bem como a importância de conectores argumentativos na escrita deste tipo de texto.

j) A confiabilidade da aplicação no grupo experimental analisada, através de uma lista e ao longo de todas sessões, chegou a 100%, em cada sessão. Também verificámos que o grupo controlo aprendeu de forma tradicional e com o professor titular a escrever textos de opinião, durante o

mesmo período de tempo que o grupo experimental teve a intervenção com as estratégias de autorregulação.

Conclusões:

Este estudo pretende contribuir para a promoção das estratégias PATO + Estrutura. Assim, os resultados enfatizam novas formas e contextos de uso destas estratégias na escrita de textos de opinião junto de alunos com DAE ou problemas na escrita e pode ser a base para novos estudos nesta área, dada a escassez de investigação em Portugal.

Futuramente parece-nos pertinente analisar a contribuição que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem dar na melhoria da qualidade de escrita de textos argumentativos de opinião, usando as estratégias PATO + Estrutura. Sabemos que as TIC são ferramentas poderosas e flexíveis para o ensino-aprendizagem da escrita (MacArthur, 2006) que permitem a interatividade (Kleiner, 2007), a escrita em contextos reais (Karchmer, 2001) e que pode ser usado na melhoria do processo de escrita de alunos com e sem DAE (Beach & Friedrich, 2006).

Referências bibliográficas

Araújo, C. L. (2011). *Dificuldades de aprendizagem específicas: um estudo quantitativo sobre o uso de estratégias de autorregulação numa turma inclusiva*. Mestrado em Educação Especial na área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas não publicado. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Beach, R., & Friedrich, T. (2006). Response to writing. In C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248-262). New York: Guilford Press.

Friedlander, B., Graham, S., Harris, K. & Mason, L. (2008). *Powerful writing strategies of all students*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Graham S., Harris, K., & Santangelo, T. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “Trubol Giting Thangs info Werds”. *Remedial and Special Education, 29*(2), 78-89.

Graham, S., & Harris, K. (2009a). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research & Practice, 24* (2), 58-68.

Graham, S., & Harris, K. (2009b). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research 102* (5), 323-331.

Graham, S., Harris, K., Lane, L., & Weinsenbach, J. (2006). Teaching writing strategies to young students struggling with writing and at risk of behavioral: Self- regulated strategy development. *Teaching Exceptional Children, 39*(1), 60-64.

Harris, K., & Graham, S. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning. *Journal of Special Education, 39*, 19-33.

Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2002). POW plus TREE Equals Powerful Opinion Essays. *Teaching Exceptional Children, 45*, 74-77.

Karchmer, R.(2001). The journey ahead: Thirteen teachers report how the internet influences literacy and literacy instruction in their K-12 classrooms. *Reading Research Quarterly, 36*, 442-466.

Lloyd, J. Forness, S., & Kavale, K. (1998). Some methods are more effective than others. *Intervention in School and Clinic, 33*(4). 195-200.

MacArthur, C.(2006). The Effects of the New Technologies on writing and writing processes. In C.MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.).*Handbook of writing research* (248-262). New York: Guildford Press.

Mastropieri, A., & Regan, K. (Spring 2009). Self regulated strategy development (SRSD) for writing. *Current Practice Alerts* (17).

Mastropieri, A., & Scruggs, T. (1992). *Teaching students ways to remember: Strategies for learning mnemonically*. Cambridge, MA: Brookline Press.

Kleiner, R. (2007). Best practices in using the internet to support writing. In C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction*. New York: Guildford Press.

Petitjean, A. (1989). Les Typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 86-125.

Winerbrenner, S. (Ed.). (1996). *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom*. Minneapolis: Free spirit Publishing.

SETE IDEIAS PARA O SUCESSO DA INCLUSÃO

Ana Paula Loução Martins

apmartins@ie.uminho.pt

Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEd, Portugal

Resumo: A literatura apresenta vários pressupostos que deverão ser tidos em consideração pelas escolas, ou sistemas educativos, que procuram implantar, com sucesso, um modelo inclusivo. Este poster descreve, sete desses pressupostos, colocados sob a forma de ideias, que se constituem partes interdependentes da criação de uma comunidade educativa interessada, dinâmica e bem sucedida. A sua inexistência, ou limitação, pode promover uma inclusão baseada no lançamento da criança com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares, que se transformarão em meros depósitos de crianças frustradas, académica e pessoalmente, tal como sugere Correia (1997).

Palavras-chave: Inclusão, sucesso.

Enquadramento

O sistema de educação público deve assegurar que todas as crianças, e jovens, independentemente da severidade da sua Necessidade Educativa Especial (NEE), tenham uma educação pública gratuita e apropriada. Segundo Correia (1997), uma educação apropriada tem como premissa básica «a resposta às necessidades educativas do aluno, proporcionando-lhe experiências que se construam a partir das suas realizações iniciais, com o fim de maximizar as suas aprendizagens (académicas e sociais)» (p. 14). Este artigo procura de uma forma breve e simples apresentar sete ideias que colocadas em prática contribuem para que a educação inclusiva das crianças com NEE seja *especial* e desta forma de sucesso. Estas ideias advêm dos pressupostos que têm sido disseminados pela investigação nacional e internacional que se tem desenvolvido no contexto da escola pública inclusiva. São essas ideias que apresento de seguida com o intuito de contribuir para a reflexão sobre a qualidade da educação proporcionada aos alunos com NEE e às suas famílias.

Sete ideias

As sete ideias que, tal como referi anteriormente, colocadas em prática contribuem para que a educação inclusiva das crianças com NEE seja *especial* e desta forma de sucesso **são as seguintes:**

1. *A significância da diversidade dos alunos com necessidades educativas especiais no contexto da escola inclusiva:* Os delegados que compareceram, em Salamanca (1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países, e vinte e cinco organizações internacionais, reconheceram a “necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, p. viii). O sistema de educação deve ser planeado, e os programas educativos implementados, tendo em conta a vasta diversidade das características, dos interesses, das capacidades, e das necessidades de aprendizagem, próprias

de cada uma destas crianças (UNESCO, 1994). O conceito de NEE reúne um grupo de crianças ou jovens que, por exibirem determinadas condições específicas - físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, comunicativas, sociais, ou qualquer combinação destas -, pode necessitar de apoio de serviços de educação especial, que facilite o seu desenvolvimento académico, social, e emocional, durante todo, ou parte do seu percurso escolar (Correia, 1997; Kauffman & Hallahan, 1997). Quando procuramos definir NEE é importante tomar em consideração a diversidade das características das crianças e jovens, bem como a necessidade destas serem elegíveis para serviços de educação especial (Hallahan & Kauffman, 1997). A “diversidade de características” está relacionada com a natureza das NEE (tipo, causa, severidade e implicações educativas) e com o próprio aluno (idade, género e historial). É de salientar que a identificação e deteção de qualquer tipo de NEE resulta sempre de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa multidisciplinar.

2. *A educação no ambiente menos restritivo possível*: O aluno com NEE deve ser educado tanto quanto possível, junto dos alunos sem NEE, ou seja, no *meio menos restritivo possível*. O conceito de *meio menos restritivo possível* considera que o aluno, sempre que possível, deve ter a oportunidade de frequentar a escola da sua zona de residência e de interagir com os seus vizinhos e os outros membros da comunidade (Salend, 1998). Muitas vezes, no entanto, por razões económicas, os serviços especializados estão localizados em determinada escola, pelo que não existe alternativa em relação ao local de colocação (Osborne, 1996). Assim, este conceito significa que: a) que em termos gerais, é na escola, em casa e na comunidade, separado dos seus colegas sem NEE o mínimo possível; e b) a colocação em classes, ou escolas, especiais, ou em outro tipo de ambiente que não o da classe regular, só deve acontecer quando a natureza, ou a severidade da NEE, é de tal forma severa que uma educação na classe regular, mesmo com os apoios e serviços suplementares, não é apropriada e o aluno não é bem sucedido (Hallahan & Kauffman, 1997, NICHCY, 1999; Smith, Pollaway, Patton & Dowdy,

1995). Para Smith, Pollaway, Patton e Dowdy (1995), a vida da criança e jovem com NEE deve ser tão normal quanto possível, e a intervenção a que é sujeito deve ser consistente com as suas necessidades individuais e, sempre que possível, não deve interferir com a sua liberdade pessoal. Por exemplo, um aluno não deve frequentar uma escola de especial, se puder receber uma educação apropriada na escola regular. A determinação do *meio menos restritivo possível* para certo aluno é, no entanto, uma decisão individualizada, baseada nas suas necessidades e características (Salend, 1998).

3. *A existência de serviços de Educação Especial de qualidade:* Estes serviços referem-se a todos os apoios que o aluno poderá necessitar, de forma a maximizar as suas potencialidades. Segundo Friend e Bursuck (1996) podem incluir:

- *Apoio nos conteúdos curriculares e extracurriculares:* Aspectos como a flexibilidade, as adaptações curriculares, e alguma atenção especial, devem ser considerados (Hallahan & Kauffman, 1997b). Adicionalmente, as atividades e as estratégias utilizadas na educação dos alunos com NEE devem ser baseadas nos conhecimentos produzidos pela ciência. Como tal, é necessário que o ensino na sala de aula e o apoio sejam baseados em métodos validados pela investigação. Segundo Brown-Chidsey e Steege (2005) as intervenções baseadas na investigação são importantes, pelas seguintes razões: a) aumentam a probabilidade de resultados positivos; b) as intervenções baseadas na teoria, opinião, testemunhos e avaliação subjetiva têm mostrado serem ineficazes; c) intervenções ineficazes resultam em falta de progresso; d) os alunos e as suas famílias têm o direito de esperar que os profissionais de educação especial utilizem intervenções que têm grande probabilidade de promover resultados positivos. Este tipo de apoio pode, ainda, implicar a utilização de *meios tecnológicos*, que permitam o restabelecimento e o aumento da funcionalidade dos alunos (Turnbull, Turnbull, Shank, & Leal, 1995).

- *Apoio na deslocação*: Inclui a inexistência de barreiras arquitetónicas dentro do edifício escolar; equipamentos específicos, tal como, autocarros adaptados para a viagem de casa para a escola, elevadores e rampas (Osborne, 1996; Turnbull et al., 1995).
- *Terapias*: Engloba serviços de 1) *terapia da fala*, com a identificação, o diagnóstico, e a avaliação de problemas da fala ou da linguagem, a terapia e o aconselhamento e orientação. Este serviço pode ser prestado às crianças, aos pais, e aos professores; 2) *fisioterapia*: muitos alunos, especialmente os que apresentam problemas motores, precisam de desenvolver a força e o controlo muscular, necessários para o seu trabalho na sala de aula; e 3) *terapia ocupacional*: serviço que melhora, desenvolve, ou restabelece, funções ou capacidades (Osborne, 1996; Turnbull et al., 1995).
- *Psicologia*: inclui o uso de testes psicológicos e educacionais, e de outros procedimentos de avaliação; a interpretação de resultados de avaliação; a obtenção, integração, e interpretação, de informação acerca do comportamento das crianças, em condições relacionadas com a aprendizagem; o aconselhamento, aos profissionais envolvidos, durante a fase de planeamento de programas escolares; e o planeamento, e a administração de serviços de psicologia, incluindo aconselhamento para as crianças e famílias (Turnbull et al., 1995).
- *Sociais*: inclui o aconselhamento individual, ou em grupo, à criança e sua família, as intervenções nos ambientes reais da vida da criança - casa, escola, e comunidade - de modo a aumentar o ajustamento da criança à escola -, e a mobilização de recursos da escola, e da comunidade, que permitam que a criança tenha sucesso no seu processo de aprendizagem (Turnbull et al., 1995).
- *Aconselhamento*: serviços prestados por assistentes sociais, psicólogos, conselheiros, ou outros (Turnbull et al., 1995).
- *Educação e aconselhamento para os pais*: assistência aos pais, com o objetivo de estes compreenderem a problemática, e perspetivarem o

desenvolvimento do seu filho/a (Turnbull et al., 1995).

- Médicos: serviços prestados por profissionais da área da saúde no âmbito do diagnóstico e da avaliação da criança. Um exemplo são os serviços de *Audiologia*, que incluem a identificação de problemas auditivos, a determinação do nível, do tipo, e do grau de perda auditiva, bem como a criação, e administração, de programas com vista à prevenção e tratamento de perdas auditivas (Turnbull et al., 1995). Esta listagem não é exaustiva, podendo ser incluídos outros serviços necessários para que o trabalho feito pelos professores seja maximizado. Como exemplo, a arte, a música, a dança terapêutica, outras atividades culturais, e a reabilitação visual, podem ser considerados na educação dos alunos com NEE. Segundo Correia (1996) este conjunto de serviços de apoio que descrevi, a que se poderá recorrer quando se está perante casos de alunos cujas características e necessidades de ensino o exigem, denomina de Serviços de Educação Especial. Correia (1996), considera que a educação especial não pode ser encarada como um sistema paralelo de educação. Segundo Smith (1998), os serviços de educação especial devem ter como objetivo que os alunos com NEE, ao longo das suas vidas, possam alcançar o seu potencial máximo, para que o seu futuro sejam o mais autónomos possível.

4. *Existência de colaboração entre membros de equipa*: No contexto da educação inclusiva os professores relacionam-se, e colaboram com vários outros profissionais- psicólogo, médico, assistente social, ou terapeuta, por exemplo. Com alguns, podem ter de relacionar-se, e de colaborar, todos os dias; com outros não, porque não estão disponíveis, porque servem os alunos indiretamente ou trabalham só com as crianças que apresentam NEE mais severas (Friend & Bursuck, 1996). Este conjunto de profissionais, que trabalha em coloração, representa:

A resposta global e única para os problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos da criança com NEE. O mesmo é dizer que ela implica uma pluralidade de formações e, conseqüentemente, de funções, em que cada membro assume uma responsabilidade claramente definida e reconhece a importância das interações com os outros elementos da equipa na avaliação da criança e planificação da intervenção para a satisfação das suas necessidades educativas. (...) A composição da equipa multidisciplinar não é, obrigatoriamente, sempre a mesma: será mais restrita ou mais alargada de acordo com a problemática da criança. (Correia, 1997, p. 92)

A existência deste tipo de equipas descritas no texto de Correia (1997) implica colaboração entre vários profissionais e entre estes e as famílias e membros da comunidade. O primeiro objetivo da colaboração é criar um clima de elevado profissionalismo entre os intervenientes, para que os alunos atinjam o seu potencial máximo. Segundo Cook e Friend (1993), citados por Friend e Bursuck (1996), a colaboração é 1) voluntária; 2) baseada na igualdade relacional entre os intervenientes; 3) requer a partilha de objetivos comuns; 4) implica partilha de responsabilidades em condições de igualdade; 5) requer partilha de recursos (tempo, experiência, conhecimentos, espaços, equipamentos, entre outros); e 6) requer valores de confiança e respeito entre todos. Criar relações de colaboração num contexto inclusivo requer um esforço por parte de todos os envolvidos. Muitos profissionais que desenvolveram relações de colaboração reconheceram que estas são difíceis, mas que valem a pena. Friend e Bursuck (1996) consideram que as práticas de colaboração melhoram com a experiência e com a existência de comportamentos sociais assertivos.

5. *A participação da família:* A colaboração entre a escola e a família constitui um pilar indispensável da filosofia inclusiva, pelo que os profissionais envolvidos devem ter a noção da dinâmica do sistema familiar da criança com NEE. A família tem sido descrita como um grupo constituído pela

mãe, pelo pai, e por uma ou mais crianças, vivendo em conjunto. Esta visão estereotipada da família foi dramaticamente alterada nos últimos anos. A família tradicional não é mais representada por uma mãe, dona de casa, que cuida dos filhos, e por um pai que trabalha. Existem, atualmente, muitos géneros de agregados familiares, com os quais os profissionais têm de interagir. A escola deve transmitir a ideia de que os pais, ou outros elementos que estejam a desempenhar esse papel, devem ser envolvidos na educação das crianças e jovens. Embora existam grandes mudanças na estrutura da família, esta continua a ser considerada um elemento chave na vida da criança, e a unidade básica da sociedade (Turnbull et al., 1995). Quando uma criança com NEE se torna membro de uma família - por nascimento, adoção, diagnóstico tardio, etc. -, todos os elementos que a constituem precisam de fazer ajustes, de tomar decisões, e de solucionar problemas (Smith et al., 1995).

A primeira dificuldade com que os pais se confrontam é a da aceitação, e compreensão, da problemática do seu filho. É primordial, para a aceitação da NEE da criança, que os pais compreendam, não só o diagnóstico, mas também as suas implicações futuras. Poderão ser criadas expectativas irrealistas, se tal não acontecer, o que pode resultar num problema maior para a família (Switzer, 1985, citado por Smith et al., 1995). Assim, a colaboração entre os pais e a escola tem sido encarada como indispensável nas práticas inclusivas eficazes. A escola deve personalizar as relações com as famílias, do mesmo modo que individualiza a educação dos alunos com NEE. Para que essa personalização seja possível, é necessário que os profissionais envolvidos compreendam a sua complexidade e as suas particularidades.

6. *O envolvimento dos amigos*: Os amigos e os colegas são vitais na vida de todas as crianças e jovens, incluindo aquelas que apresentam NEE. Esta ideia, no entanto, tem sido bastante negligenciada (Turnbull et al., 1995). As amizades, que aumentam à medida que as crianças vão crescendo, podem ser úteis durante períodos de transição (Berndt & Hawkins, 1987, citados por Turnbull et al., 1995), servir de modelos, fornecer apoio emocional

(Berndt, 1989; Cauce et al., 1990; Howes & Mueller, 1980, citados por Turnbull et al., 1995), e constituir oportunidades de desenvolvimento de comportamentos sociais e de comunicação (Hartup, 1983; Howes, 1983, citado por Turnbull et al., 1995). Numa classe regular, os alunos sem NEE, especialmente as raparigas, interagem com os alunos com NEE severas, em atividades de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar-lhes materiais), e geralmente tratam-nos de um modo paternalista (Evans, Salisbury, Palombaro, Berryman, & Hollowood, 1992, citados por Turnbull et al., 1995), o que não significa que sejam seus amigos. O professor de educação especial e o professor da turma, ao colaborarem entre si, ao apresentarem informação sobre as NEE, à turma, a outros profissionais, e aos pais, ao implementarem abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, e umas com as outras, ao proporcionarem oportunidades para trabalho em tutoria ou parceria, e ao ensinarem comportamentos de interação social às crianças com, e sem, NEE, estão a apoiar o aluno com NEE no desenvolvimento de amizades (Turnbull et al., 1995).

7. *O Envolvimento da comunidade:* Os educadores e os professores têm a responsabilidade de educar todos os alunos, para que estes se tornem independentes, produtivos e se sintam parte da comunidade onde vivem. Muitas vezes, tanto o papel que a comunidade desempenha na educação dos alunos com NEE, como o apoio que pode dar aos professores e às famílias, é ignorado. Especialmente para os alunos com NEE severas, existem várias razões pelas quais uma educação com base em práticas desenvolvidas na comunidade é desejável. Em primeiro lugar, porque um ensino do tipo funcional, proporcionado em ambientes comunitários reais, aumenta a competência do aluno. Em segundo lugar, porque as simulações, na escola, não permitem que o aluno aprenda o que realmente necessita. Em terceiro lugar, porque os comportamentos necessários nos momentos de recreação, e de trabalho ativo, quando aprendidos dentro da sala de aula, dificilmente são generalizados para ambientes comunitários (Browder & Snell, 1992; Schlein, Green, & Heyne, 1992; Wehman, 1992, citados por Turnbull et

al., 1995). Nos dias de hoje, a relação entre a escola e comunidade constitui um pressuposto essencial para o sucesso educacional de todos os alunos. A existência de um conceito de “serviços escola-comunidade” seria importante e simples: as escolas e outros serviços nacionais, e regionais, trabalhariam, em conjunto, no sentido de proporcionarem às crianças, e às suas famílias, os serviços de que necessitam (Behrman, 1992, citado por Turnbull et al., 1995). Este esforço iria, não só reestruturar a escola, mas também os serviços comunitários. As escolas tornar-se-iam participantes centrais, porque estes serviços seriam prestados, ou coordenados, por profissionais localizados na escola, ou num local próximo. Esta colaboração seria importante porque, muitas vezes é reduzida à família e às crianças a qualidade e a quantidade de serviços prestados, devido ao facto de o sistema nacional não responder às suas necessidades de uma forma compreensiva e coordenada. A questão que se pode colocar é a seguinte: por que razão se deve elaborar um plano concertado que promova a prestação de serviços especializados na escola?. As razões são simples e constrangedoras: as escolas são instituições tradicionais, dominantes em cada comunidade, que têm uma história de atendimento a alunos com NEE. Receber serviços na escola pode reduzir o estigma de associado à sua prestação num hospital, ou noutro local. Serviços prestados na escola poderão aumentar os benefícios da educação (Behrman, 1992, citado por Turnbull et al., 1995). É claro que em escolas de zonas rurais, onde este género de atuação não é possível, professores, e outros profissionais itinerantes, terão de cobrir estas áreas. A existência de serviços ligados às escolas, de colaboração entre pais e profissionais, e de uma educação funcional, são elementos chave para uma educação eficaz (Turnbull et al., 1995).

Conclusão

Apresentadas as sete ideias e sabendo que muitas outras poderiam ser aqui referidas é necessário reconhecer que um sistema inclusivo, segundo Hunter (1999), necessita de utilizar abordagens multidimensionais uma vez que atualmente as mudanças são difíceis de pôr em prática. Reconhecer

que a mudança é um processo contínuo, não um evento pontual, ajuda a compreender os sucessos e os insucessos, bem como as situações problemáticas que surgem no dia-a-dia. Adicionalmente, deve ser reconhecido que as ideias anteriormente apresentadas podem servir de guia para aqueles que têm como objetivo a implementação de um modelo educativo que beneficie todos os alunos.

Referências bibliográficas

Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto editora.

Brown-Chidsey, R. & Steege, M.W. (2005). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. New York: Guilford.

Friend M. & Bursuck W. (1996). *Including students with special education needs: a practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (1997). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.

Hunter, D. (1999). Systems change and the transition to inclusive systems. In M. Coutinho, & A. Repp (Eds.), *Inclusion: the integration of students with disabilities* (pp. 135-151). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Osborne, A.G. (1996). *Legal issues in special education*. Boston: Allyn and Bacon.

NICHCY (1999). The individuals with disabilities education act of 1997. Retirado de <http://www.Nichcy.org>

Smith, T., Pollaway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.

Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming- creative inclusive classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Turnbull, A., Turnbull III, H., Shank, M., & Leal, D. (1995). *Exceptional lives: special education in today's schools*. Englewood Cliffs: Merrill, Prentice Hall.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: AUTOR.

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UM ESTUDO NO NORTE DE PORTUGAL

Amanda Fernandes Santos

amandafernande@gmail.com

Luís de Miranda Correia

Anabela Cruz-Santos

Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEd, Portugal

Resumo: Este estudo tem como finalidade analisar a percepção dos professores quanto à educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na região norte de Portugal. Participaram neste estudo 249 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de 52 Agrupamentos de Escolas do Distrito de Braga, região Norte de Portugal. Foi utilizado um questionário composto por 25 itens, distribuídos por três fatores fundamentais para que a inclusão possa concretizar-se: 1) o princípio da colaboração, 2) os recursos, e 3) as atitudes. A análise inferencial demonstrou que existem diferenças estatisticamente significativas entre os fatores e o género, as habilitações académicas e a experiência profissional dos sujeitos. Os resultados deste estudo indicam que sem um conjunto de serviços a educação especial não refletirá uma realidade inclusiva, sendo urgente uma reestruturação na educação para que os alunos com NEE tenham o atendimento adequado.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão; educação escolar básica, estudo quantitativo.

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM PORTUGAL: UM ESTUDO NACIONAL

Luís José Fânzeres

luisfanzeres@gmail.com

Anabela Cruz-Santos

Sofia Santos

*Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEd, &
Universidade de Lisboa, Portugal*

Resumo: Este estudo tem como finalidade compreender o processo de transição para a vida adulta (TVA) dos alunos com Necessidades Especiais (NE) através da análise às questões de investigação: Quais os princípios e as práticas das escolas no que diz respeito à educação e transição dos alunos com NEE?; Qual a relação entre os princípios e as práticas adotadas pelas escolas e o grau de organização e sistematização com que encaram os respectivos processos de transição?. A amostra é constituída por 600 professores e técnicos/monitores que trabalham no âmbito da TVA. O instrumento de recolha de dados consiste num questionário que foi distribuído – via *online* – e impresso junto das escolas e instituições. Serão apresentados os resultados preliminares obtidos de forma a investigar o processo de transição para a vida ativa e percursos formativos no ensino público e particular em Portugal Continental e regiões autónomas.

Palavras-chave: Transição para a vida adulta, necessidades especiais, estudo quantitativo.

DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DO JOGO INTERATIVO “VIAGEM AO MUNDO DAS SÍLABAS”: UM CONTRIBUTO PARA A INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Cátia Sacadura

catiasacadura@hotmail.com

Cidália Araújo

Ricardo Cardoso

Sónia Costa

Susana Gomes

Anabela Cruz-Santos

Maria João Gomes

Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEd, Portugal

Resumo: Este poster consiste na apresentação do jogo interativo “Viagem ao mundo das sílabas”. Este jogo é composto por duas atividades: “Visita aos animais” e “Ida ao supermercado”, cujo objetivo consiste na promoção da aquisição das competências fonológicas e no aumento da qualidade e quantidade de vocabulário. Criaram-se quatro personagens para tornar este jogo audiovisual mais lúdico e fomentar a interação entre a criança e o software. A atividade “Visita aos animais” destina-se a identificar o nome dos animais e a suprimir a sílaba inicial enquanto a “Ida ao supermercado” consiste na deteção de sílabas iniciais de produtos de supermercado. Pretende-se demonstrar que facilmente, com ferramentas acessíveis, é possível criar um jogo para ser utilizado em sala de aula ou em casa com crianças com dificuldades da linguagem, e assim aumentar de forma eficaz estas competências, recordando que o processamento e as competências

fonológicas específicas são altos preditores das futuras competências linguísticas.

Palavras-chave: Consciência fonológica, jogo interativo, linguagem, intervenção.

APPDAE: A IMPORTÂNCIA DE SE DEFENDEREM OS DIREITOS DAS PESSOAS QUE TÊM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

APPDAE

appdae@gmail.com

Lisboa, Portugal

Resumo: A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (APPDAE) é uma associação de beneficência, sem fins lucrativos constituída em Portugal no dia 19 de março de 2007 por um grupo de pais e profissionais na área das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). A APPDAE visa a inclusão plena dos alunos com DAE, organizando para isso campanhas de sensibilização dirigidas a escolas, famílias e toda a comunidade. A APPDAE promove ainda a consciencialização do potencial de aprendizagem dos alunos com DAE ao contribuir para a destruição dos mitos mais comuns associados às DAE (ou seja, que são alunos preguiçosos, burros e/ou disruptores). Pretende-se com este poster representar a missão, as características e as atividades da APPDAE DAE e contribuir, assim, para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento sobre o tema da defesa dos direitos das pessoas com dificuldades de aprendizagem específicas.

Palavras-chave: Associação de pais, dificuldades de aprendizagem específicas.

(IN)VERDADES SOBRE DISLEXIA*

Eduarda Fernandes

duardafernandes@gmail.com

Carina Marques

Elisabete Afonso

Sónia Braz Rodrigues

Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal

Resumo: A dislexia corresponde a uma dificuldade de aprendizagem específica no domínio da leitura. Em torno deste tipo de NEE vários estudos têm sido realizados, procurando analisar aspetos como as perceções, crenças ou atitudes relativamente à mesma. Neste âmbito, e numa lógica de contribuir para o aumento da compreensão desta problemática na realidade escolar, o presente poster pretende ilustrar o estudo realizado com o objetivo de perceber o conhecimento dos professores do ensino regular relativamente à dislexia. Para levar a efeito o presente estudo construiu-se um questionário designado “(In)Verdades sobre Dislexia”. A recolha de dados envolveu várias escolas da região Norte de Portugal, obtendo-se uma amostra constituída por 124 participantes. Os resultados obtidos conduzir-nos-ão à percepção de que os inquiridos parecem desprovidos de conhecimentos suficientes para poderem identificar e intervir de forma adequada junto dos alunos com dislexia, parecendo evidente a necessidade de proporcionar formação, inicial e especializada, aos professores de forma a potenciar uma intervenção colaborativa e eficaz junto destes alunos.

Palavras-chave: Dislexia; professores; conhecimento.

Enquadramento

Desde que o termo dislexia foi usado pela primeira, vez em 1887, os investigadores têm sentido dificuldades em defini-lo (Ekwall & Shanker, 1983, citados por Hennigh, 2003). De forma simplista, se analisarmos a palavra dislexia, de origem grega, obtemos “dis” que significa “dificuldade” e “lexis” que remete para “palavra”. Desta forma, dislexia traduzir-se-á numa dificuldade severa de leitura (Hallahan, Kauffman & Loyd, 1999, citados por Martins, Patrão & Silva, 2009). O conceito de dislexia aponta para uma dificuldade de aprendizagem específica, com origem neurobiológica. De acordo com a definição apresentada por Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003), citados por Martins, Patrão e Silva (2009), a dislexia traduz-se numa dificuldade inesperada “no correcto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobres capacidades de soletração e de descodificação” (p. 921), condicionada por défices na componente fonológica da linguagem. O seu diagnóstico pressupõe que exista um desfazamento entre o funcionamento cognitivo dos alunos e a sua realização, apesar da utilização de práticas educativas eficazes no percurso escolar do aluno. Esta problemática tem sido abordada em vários estudos, entre outros, Wadlington e Wadlington (2005), Kirby, Davies e Bryant (2005), Pereira (2009), Gwernan-Jones e Burden (2009). De entre as conclusões apresentadas, podemos encontrar a indicação de que os educadores apresentam um número significativo de conceções erradas acerca da dislexia (Wadlington & Wadlington, 2005). Salienta-se ainda que, apesar da dislexia ser amplamente divulgada, um significativo número de professores e profissionais continuam a defini-la incorretamente (Kirby, Davies & Bryant, 2005). Outros apontam a utilidade da aplicação do conceito de dislexia (Gwernan-Jones & Burden, 2009). Já Pereira (2009) refere que diferentes grupos de profissionais (ensino regular, educação especial, psicólogos e estudantes de psicologia) parecem aceitar a dislexia como uma categoria específica, apontando a sua origem neurológica.

Numa lógica de contribuir para o aumento da compreensão desta problemática na nossa realidade escolar, o presente estudo procura

fundamentalmente perceber o conhecimento dos professores do ensino regular (básico e secundário) relativamente à dislexia.

Metodologia

Amostra

A amostra era constituída por 124 professores de escolas da região Norte de Portugal, sendo 67,74% do género feminino e 32,6% do masculino. De entre os participantes 45,16% confirmou ter tido experiência com alunos com dislexia.

No respeitante à experiência profissional dos docentes inquiridos, podemos verificar no Quadro 3 que 43,55% da amostra leciona há mais de 11 anos. Os docentes inquiridos abrangiam todos os níveis de ensino, sendo que, apesar de alguns lecionarem exclusivamente um dos níveis, 25,81% responderam como sendo docentes de 3º ciclo e Secundário, como descrito no Quadro 1.

Quadro 1. Níveis de ensino lecionados pelos participantes

| 1º ciclo | 2º ciclo | 3º ciclo | Secundário |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 18,55% | 22,58% | 3,23% | 23,39% |
| 3º ciclo e Secundário | 1º ciclo e Secundário | 1º, 2º ciclo e Secundário | 2º, 3º ciclo e Secundário |
| 25,81% | 3,23% | 0,81% | 2,42% |

Instrumento de recolha de dados

Face à inexistência de uma ferramenta específica que servisse o objetivo central do presente estudo, optou-se pela construção de um instrumento de

raiz. Muito embora se tenha optado pela construção de uma nova ferramenta, os instrumentos utilizados em estudos anteriores e a análise das dimensões avaliadas nesses estudos foram de grande relevância para a delimitação dos itens que integrariam o questionário em causa. Na construção deste instrumento estiveram presentes preocupações como: i) adequação da linguagem ao público-alvo, procurando-se recorrer a vocabulário acessível e sem demasiada especificidade que pudesse condicionar as respostas dos participantes; ii) construção de itens de tal forma claros e abrangentes que pudessem ser compreendidos por todos os possíveis respondentes; iii) extensão adequada do instrumento. O instrumento está estruturado em duas partes essenciais: uma primeira centrada na recolha de elementos sócio-demográficos (*e. g.* sexo, experiência de trabalho com alunos com dislexia, número de anos de experiência profissional, nível de escolaridade em que leciona) e a segunda parte, que abarca um total de 20 itens, apresentando cada um as seguintes alternativas de resposta: “certo”, “errado” e “não sei”. Saliente-se que este instrumento não constitui uma escala, pelo que não existe um resultado final obtido a partir do somatório do resultado de cada item. Cada item deve pois ser considerado individualmente, ainda que certos itens avaliem o mesmo aspecto específico ou categorias que servirão de base à posterior discussão dos resultados obtidos.

Procedimentos

A recolha dos dados inerentes ao presente estudo foi precedida de contactos e pedidos de autorização para a aplicação do questionário. Obtida a autorização, o questionário foi aplicado no mês de janeiro de 2014, sendo os participantes previamente esclarecidos sobre o âmbito e objetivos do estudo, recebendo também a garantia de anonimato e salientando-se o carácter voluntário da sua participação. Este procedimento de recolha envolveu várias escolas da região Norte do país e procedeu-se à aplicação individualizada com um tempo médio de preenchimento de 10 minutos.

Resultados

No Quadro 2 apresentamos os resultados descritivos deste estudo.

Quadro 2. Resultados descritivos por item.

| CAUSAS/ORIGEM | Certo | Errado | Não sei |
|---|--------------|---------------|----------------|
| 2- A dislexia deve-se a défices de perceção visual | 18,55% | 55,65% | 25,81% |
| 3- A dislexia reflete uma fragilidade específica na fonologia | 39,52% | 25,00% | 35,48% |
| 4- A dislexia deve-se a fatores neurobiológicos | 54,03% | 4,03% | 41,94% |
| 7- Existem diferenças no funcionamento cerebral quando um aluno com e sem dislexia se envolve em tarefas de leitura | 70,16% | 8,06% | 21,77% |
| 15- A dislexia é hereditária | 9,68% | 49,19% | 41,13% |
| CARACTERÍSTICAS | Certo | Errado | Não sei |
| 6- Inverter letras ou palavras é a característica principal da dislexia | 77,42% | 13,71% | 8,87% |
| 12- Se o aluno trocar o “b” e “p” ou “p” e “q” tem dislexia | 26,61% | 46,77% | 26,61% |
| 14- A dislexia é uma incapacidade severa da leitura | 34,68% | 44,35% | 20,97% |

| | | | | |
|-----|--|--------|--------|--------|
| 16- | Os indivíduos com dislexia são incapazes de ler | 1,61% | 98,39% | 0,00% |
| 18- | A dislexia é uma incapacidade severa da escrita | 29,84% | 52,42% | 17,74% |
| 19- | A dislexia é vitalícia | 37,90% | 25,00% | 37,10% |
| 20- | Os alunos com dislexia têm uma inteligência média ou acima da média. | 34,68% | 26,61% | 38,71% |

PREVALÊNCIA/UNIVERSALIDADE

Certo Errado Não sei

| | | | | |
|-----|--|--------|--------|--------|
| 1- | A dislexia ocorre em todos os países | 94,35% | 0,00% | 5,65% |
| 5- | Existem poucos alunos com dislexia | 20,16% | 58,06% | 21,77% |
| 11- | A dislexia afeta mais os rapazes do que as raparigas | 12,10% | 31,45% | 56,45% |

DIAGNÓSTICO

Certo Errado Não sei

| | | | | |
|-----|--|--------|--------|--------|
| 8- | Não existem pistas de diagnóstico da dislexia ante da entrada da criança na escola | 20,16% | 50,00% | 29,84% |
| 10- | O rótulo de dislexia é prejudicial para o aluno | 49,19% | 32,26% | 18,55% |

INTERVENÇÃO

Certo Errado Não sei

| | | | | |
|-----|--|--------|--------|--------|
| 9- | O treino ocular deve ser usado a fim de ultrapassar a dislexia | 34,68% | 16,13% | 49,19% |
| 13- | Um aluno com dislexia deve receber apoio dos serviços de educação especial | 89,52% | 3,23% | 7,26% |
| 17- | Uma intervenção eficaz na leitura elimina a dislexia | 17,74% | 48,39% | 33,87% |

Dado tratar-se de um instrumento do qual não deriva um resultado global, determinado a partir do somatório dos itens individuais, os resultados são apresentados e discutidos, por uma questão de operacionalidade e compreensibilidade, em torno das seguintes categorias: causas/origem; características; prevalência/universalidade; diagnóstico; e intervenção relativamente à problemática da dislexia.

Começando pela análise da categoria causas/origem, verifica-se uma distribuição das percentagens de acerto por parte dos inquiridos que revela um relativo desconhecimento em relação à mesma. Esta situação parece evidente mediante o elevado número de respostas colocadas na opção “*não sei*”. Nesta categoria destaca-se o item “*A dislexia é hereditária*” com uma percentagem muito reduzida (9,68%) em termos de acerto. Também o item 4 não reúne consenso entre os participantes quanto à origem neurobiológica da dislexia, com apenas 54% dos mesmos a acertar na opção correta. Este dado parece contrariar a conclusão apresentada por Pereira (2009), ao referir que diferentes grupos de profissionais apontam a origem neurológica da dislexia. A categoria que mais percentagem de respostas incorretas teve foi a que diz respeito às características da dislexia, à exceção do item 16. Esta situação denotará a falta de clareza em termos de definição e caracterização da mesma que os participantes manifestam, o que se revela coincidente com os dados apresentados por Kirby, Davies e Bryant (2005).

Quanto à prevalência/universalidade parece indiscutível, entre os inquiridos, o facto da dislexia ser universal. Pelo contrário, quando

questionados relativamente à sua prevalência em termos de género as dúvidas são maiores.

Relativamente ao diagnóstico, denota-se que há uma divisão entre os inquiridos, pois metade parece ter dúvidas quanto à existência de pistas de diagnóstico desta problemática antes da entrada na escola, assim como quanto à utilização do rótulo como um elemento prejudicial para o aluno. Este último dado parece contrariar a conclusão apresentada por Gwernan-Jones e Burden (2009) que apontavam a utilidade da aplicação do termo dislexia. Por fim, no que concerne à categoria intervenção, ressalta o facto da maioria dos inquiridos afirmar que os alunos com dislexia devem beneficiar de apoio dos serviços de educação especial, embora reconheçam que intervenção na leitura, mesmo que eficaz, não elimina a dislexia.

Conclusões

Os resultados obtidos no presente estudo parecem indicar que não há um perfeito conhecimento em torno das várias categorias analisadas, o que poderá revelar a presença de concepções erróneas dos inquiridos quanto a esta problemática, tal como apontam Wadlington e Wadlington (2005). Relativamente às diferentes categorias, cerca de um terço da amostra, apresenta dúvidas em relação às várias afirmações que integram o questionário devido às elevadas percentagens de respostas “*não sei*”, assim como pelo facto de em todos os itens (à exceção dos itens 1 e 16) as respostas dos inquiridos se dispersarem em torno de todas as alternativas. Estes dados, analisados do ponto de vista prático, conduzem-nos à percepção de que os inquiridos parecem desprovidos de conhecimentos suficientes para poderem identificar e intervir de forma adequada junto dos alunos com dislexia. Este aspeto poderá ser indicador da necessidade de proporcionar formação, inicial e especializada, aos professores relativamente à problemática da dislexia de forma a potenciar uma intervenção colaborativa e eficaz.

Referências bibliográficas

Gwernan-Jones, R. & Burden, R.L. (2009). Are they just lazy? student teacher's attitudes about dyslexia. *DYSLEXIA*, 16, 66-86.

Hennigh, K. A. (2003). *Comprender a dislexia – Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora

Kirby A., Davies, R. & Bryant, A. (2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners?. *British Journal of Special Education*, 32, 122-126

Martins, A.P.L., Patrão, M., & Silva (2009). *Catorze ideias erradas sobre dislexia*. In I. Gomes & R. L. Maia (Eds.), *Special education: from theory to practice* (pp. 919-934). Porto: University Fernando Pessoa editions

Pereira, A. P. G. (2009). *Percepções sobre Dislexia: Um estudo com professores (Ensino Regular e Educação Especial), psicólogos e estudantes de Psicologia*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia – como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora

The Yale Center for Dyslexia & Creativity (2013). Myths (and Truths) About Dyslexia. Retrieved from <http://dyslexia.yale.edu/Myths.html> (30/12/2013)

Wadlington, E.M. & Wadlington, P.L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42, 16-33

* Estudo realizado no âmbito da Unidade Curricular “Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Perspetivas Cognitivas, Motoras, Socioemocionais e da Linguagem”, Mestrado em Educação Especial, especialidade de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

COMO E A QUEM FORMAR PARA UMA EFETIVA INCLUSÃO NO SISTEMA DO ENSINO REGULAR

Ana Maria da Vera Cruz José da Costa

anaverac@hotmail.com

Direção de Planeamento e Inovação Educativa/Célula do Ensino Especial, São Tomé e Príncipe

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo fundamental, recolher consensos que permitam identificar as linhas orientadoras para a construção e implementação deste complexo processo que são as formações preparar a comunidade educativa para uma efetiva inclusão em instituições Educativas do ensino regular. Para a concretização destes mesmos objetivos, procedemos à revisão de literaturas e trabalhos de base já existentes observação de algumas atuações no interior de instituições; entrevistámos docentes de escolas de diferentes níveis de ensino de São Tomé e Príncipe e formandos para compreender as necessidades de formação. Os resultados destas análises permitiram constatar a necessidade de formação, a vários níveis com incidência para gestão do espaço, do tempo e dos conteúdos curriculares por parte dos professores e a relação da parte da comunidade educativa em geral. Igualmente, percebemos que é importante a preparação de famílias e com a comunidade e particularizar conteúdos que desenvolvam atitudes de aceitação da diferença.

Palavras-chave: Educação especial, necessidades educativas especiais, educação inclusiva, especiais, formação de professores para a inclusão comunidade educativa.

Introdução

A noção de Escola Inclusiva é um conceito muito recente em São Tomé e Príncipe, o que poderá afetar seriamente a implementação de uma verdadeira escola inclusiva, requerendo obviamente mudanças, quer ao nível das escolas e, obviamente a formação de todo o corpo da escola tendo em consideração o papel crucial que os mesmos desempenham no processo de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em escolas do ensino regular.

Metodologia

Para a concretização destes mesmos objetivos, procedemos à revisão de literaturas e trabalhos de base como a minha dissertação do mestrado a estratégia do Desenvolvimento do Ensino Especial; entrevistas docentes de diferentes níveis de ensino de São Tomé e Príncipe para compreender as necessidades de formação, análise dos resultados das entrevistas aplicadas durante a preparação da dissertação sobre a modalidade de formação junto de especialistas de uma instituição de formação de professores; Observações realizadas em escolas e instituições de infância e às famílias no ato de chegada e saída de crianças.

Conclusões

Os resultados destas análises permitiram-nos constatar que falta de formação neste domínio leva a que certas decisões e engajamentos relativamente a educação de crianças e jovens com NEE não sejam conhecidas pelas docentes entrevistadas, conduzindo a dificuldades pedagógicas sobretudo, no que se refere à individualização do ensino, à identificação das necessidades específicas do aluno, à organização e gestão do tempo e do espaço letivo, ao planeamento e avaliação dos conteúdos adequados a estas crianças, a prática da flexibilidade curricular bem como à identificação de meios didáticos específicos. Permitiram-nos constatar também que outros atores e elementos

da comunidade educativa também devem beneficiar de formação.

A formação de professores

Formação inicial

Para sensibilização para a educação especial nos cursos de formação (Ver Quadro 1).

Quadro 1. Eixos programáticos

| Conteúdos programáticos | Horas | | |
|--|----------------------|----------|----------------------|
| | Presenciais | | Trabalho Autónomo |
| | Teórico -práticas | Práticas | |
| - A evolução das perspectivas filosóficas e das políticas educativas na educação das crianças com necessidades educativas especiais. | 10 | 5 | 2 |
| - Principais características dos diferentes tipos de NEEs e processos e metodologias referentes ao desenvolvimento e às adaptações curriculares necessárias às necessidades educativas dos alunos. | 10 | 10 | 5 |
| - Sinalização e identificação das necessidades específicas e interpretação de planos individuais de intervenção educativa e experiências de colaboração com a família e com outros profissionais que trabalham com as crianças em questão. | 10 | 5 | 3 |
| Total | 30 | 20 | 10 |

Cruz, A. (2010). Que formação de professores para a inclusão em S.Tomé e Príncipe?

Observação: A integração dos conhecimentos acima referidos e o desenvolvimento de atitudes desejáveis perante a diferença implicam uma grande articulação entre os conteúdos da disciplina e a prática pedagógica dos cursos; é no contexto da prática pedagógica que os formandos poderão ter contacto direto com a realidade de uma escola inclusiva.

Curso de Especialização em Educação Especial.

De acordo com Sim-Sim (2010), o curso de especialização em questão destina-se a professores do ensino básico e do ensino secundário, educadores de infância e a futuros formadores de professores no domínio da educação especial. O curso confere aos que obtiverem a aprovação em todas as unidades curriculares (disciplinas) o Diploma de Especialização em Educação Especial. A aprovação neste curso deverá permitir aos candidatos titulares de cursos médios e de bacharelatos a contabilização dessa formação para prosseguimento de estudos com vista à posterior obtenção de graus académicos no domínio em questão (Ver Quadro 2).

Quadro 2. Curso de especialização

| Unidades Curriculares | Horas | | |
|--|-------------------------|---|-------------------|
| | Presenciais | | Trabalho autónomo |
| | T e ó r i c o -práticas | Práticas | |
| Educação e Inclusão | 30 | 10 | 15 |
| Adaptações curriculares e avaliação | 20 | 20 | 10 |
| Surdez | 25 | 20 (Introdução à LG) | 10 |
| Problemas de visão | 20 | 25 (treino de Braille, orientação e mobilidade) | 10 |
| Problemas motores | 20 | 10 | 10 |
| Problemas de comunicação, de linguagem e de aprendizagem | 20 | 20 | 10 |
| Problemas cognitivos e multideficiência | 30 | 15 | 10 |
| Projecto de Intervenção Educativa (trabalho final) | 10 | ----- | 40 |
| Total | 175 | 120 | 115 |

Sim-Sim, I. (2010). *Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial em São Tomé e Príncipe*. São Tomé: Ministério da Educação e Cultura.

Formação contínua de prof. e educadores de infância

A eficácia da educação das crianças com necessidades educativas especiais requer ações de sensibilização para os educadores e para os professores das diversas classes e níveis de ensino sobre educação inclusiva, sobre a identificação e sinalização de crianças com necessidades educativas especiais, sobre a colaboração no atendimento educativo a essas crianças, sobre o trabalho com pais e com os agentes da comunidade a que a criança pertence; a qualificação de recursos em STP no domínio da Educação Especial permitirá a realização de ações de formação contínua para os professores e educadores, programadas e monitorizadas pelos serviços centrais e locais e realizadas em articulação com as escolas de formação de professores.

Formação de Comunidade educativa não docente e das famílias

Esta questão, pela sua complexidade julgada persistente, considerei trazer para esta assembleia de forma a pudesse encontrar sugestões que possam ajudar a encontrar uma proposta unânime para a questão. Entretanto, não obstante considerar que é uma questão complexa, considero que alguns elementos poderão constituir o grupo de conteúdos a serem organizados de forma a dar resposta a esta preocupação: Noções básicas sobre os direitos da Criança; sobre os Direitos Humanos; perfis básicos sobre o desenvolvimento; fatores de desenvolvimento mesmo intra-uterino; elementos considerados causadores de distúrbio do desenvolvimento e elementos básicos para um olhar diferenciado. Tentativa de mudanças de alguns tabus e crenças que persistem neste sentido.

Agradecimentos

Não gostaria de terminar sem manifestar os meus sentimentos de gratidão a toda a organização deste evento por ter permitido que pudesse trazer a

este honrado público uma questão tão polémica e tão melindrosa que é a formação se a qual considero que a inclusão nunca estará efetivamente presente no nosso sistema Educativo; um especial agradecimento vai ainda direcionada a todos quantos facilitaram os resultados desta apresentação e ainda, a todos, quanto facilitaram de certa forma ainda a minha participação através desta apresentação.

Referências bibliográficas

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula*. Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.

Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe. Assembleia Nacional: Centro gráfico.

Lei Bases do Sistema Educativo, Lei nº 2 /2003. São Tomé: Assembleia Nacional.

Sim-Sim, I. (2010). *Estratégia de desenvolvimento para a educação especial em São Tomé e Príncipe*. São Tomé: Ministério da Educação e Cultura.

UNESCO (2000). *Declaração mundial de educação para todos*. Dakar, Edição, UNESCO.



© José Boavida