



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN DE
ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA BÁSICA:
CASO CABO VERDE**

ALEIDA PATRÍCIA MONTEIRO FURTADO

2015



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN DE
ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA BÁSICA:
CASO CABO VERDE**

ALEIDA PATRÍCIA MONTEIRO FURTADO

CONFORMIDAD DE LA DIRECTORA:

FDO. INMACULADA SÁNCHEZ CASADO

2015



INMACULADA SÁNCHEZ CASADO, Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura

CERTIFICO:

Que el presente trabajo de investigación titulado: “**POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN DE CRIANZAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA BÁSICA: CASO CABO VERDE**” constituye el trabajo de investigación, original e inédito que presenta **D^a. ALEIDA PATRÍCIA MONTEIRO FURTADO** para optar al grado de Doctor.

Para que conste
Badajoz, Setembro 2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos Gisianne e Tiago que sofreram com a minha ausência durante a sua elaboração.

Dedico também este trabalho aos meus pais Maria Bernardete do Livramento Monteiro e Joaquim Mendes Furtado por todo o apoio concedido, sobretudo nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer a Deus por me ter ajudado a concluir essa tese no meio de tantas atribulações. Queria também agradecer a todas as pessoas que de uma forma ou de outra deram a sua contribuição, tornando possível a concretização deste projeto, nomeadamente aos professores do ensino básico de S. Antão, S. Vicente, Santiago e Fogo que se disponibilizaram a responder o questionário; aos dirigentes das associações de deficientes, as dirigentes da sala de recursos e coordenação da educação inclusiva no país e os antigos Ministros da Educação que prontamente aceitaram ceder as entrevistas. Gostaria também de agradecer aos peritos que validaram os questionários, nomeadamente o Professor Doutor Francisco Silva, a Professora Doutora Célia Sousa; o Professor Doutor José Luís Ramos e a Professora Doutora Josélia Neves. Aos meus colegas Salvador Semedo, Ido Carvalho, Osvaldino, Ricardo Fidalgo e Leila Veiga, um muito obrigada pelo apoio e colaboração. Um agradecimento especial ao Gil Vaz pelo apoio na correção do trabalho, que contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade do mesmo. Um agradecimento especial à Orlanda Gonçalves (Landa) que esteve sempre presente na vida dos meus filhos, sobretudo durante a minha ausência.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Imaculada Sánchez Casado. Agradeço também ao Professor Doutor Miguel Jerónimos pelo apoio nos momentos-chave da concretização deste projeto. Agradeço a Professora Doutora Célia Sousa pelo apoio concedido na melhoria deste trabalho.

À Mestre Teresa Borges o reconhecimento pela preocupação e lutas constantes para a concretização deste grande projeto de doutoramento.

Um especial agradecimento ao Instituto Politécnico de Leiria que através da vontade e dedicação dos seus dirigentes viabilizaram o projeto de doutoramento com a Universidade de Extremadura.

Agradeço também aos docentes da Universidade de Extremadura que abraçaram o projeto e acreditaram no nosso desempenho.

Enfim, a todos muito obrigada.

ÍNDICE

RESUMO	19
ABSTRACT	21
RESUMEN AMPLIO	23
INTRODUÇÃO	46
PARTE I	50
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	50
CAPÍTULO I	51
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	51
1. CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	51
2. TIPOS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	52
3. CLASSIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	55
CAPÍTULO II	57
EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO MUNDO E EM CABO VERDE	57
1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE	59
2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE	63
CAPÍTULO III	76
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO REGULAR	76
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	76
2. POLÍTICAS E ORIENTAÇÕES SUPRANACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	78
2.1. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS	79
2.2. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	81
2.3. FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO	84
EDUCAÇÃO PARA TODOS: O COMPROMISSO DE DAKAR	84
2.4. CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	87
3. AS ESCOLAS INCLUSIVAS	89
4. PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INCLUSIVAS	102
4.1. PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA ESCOLA INCLUSIVA	105
5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	108

5.1. FORMAÇÃO INICIAL.....	110
5.2. FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	113
5.3. A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	115
CAPÍTULO IV	117
SERVIÇOS E TECNOLOGIAS DE APOIO ÀS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	117
1. AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	117
1.1. SALAS MULTIFUNCIONAIS EM CABO VERDE.....	120
2. TECNOLOGIAS DE APOIO À DEFICIÊNCIA.....	126
PARTE II	137
ESTUDO EMPÍRICO.....	137
CAPITULO V.....	138
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO	138
1. CARATERIZAÇÃO DE CABO VERDE	138
2. CARATERIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO	143
5.4. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO	144
2.2. ENSINO BÁSICO CABO-VERDIANO.....	147
CAPITULO V.....	151
METODOLOGIA E TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	151
1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	151
1.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	151
1.2. PERGUNTAS DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	153
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	155
2.1. ABORDAGEM CIENTÍFICA.....	155
2.2. MÉTODO CIENTÍFICO	159
3. TÉCNICA E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	165
3.1. TRIANGULAÇÃO	165
3.2. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	166
3.3. ENTREVISTA.....	168
3.4. QUESTIONÁRIO	182
4. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	216
4.1. ANÁLISE DE CONTEÚDOS.....	216

4.2. ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS.....	222
PARTE III.....	224
RESULTADOS DO ESTUDO	224
CAPÍTULO VI.....	225
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	225
1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	225
1.1. RESULTADO DA ANÁLISE DOCUMENTAL DA LEGISLAÇÃO CABO-VERDIANA	225
1.2. RESULTADO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	230
1.3. RESULTADO DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	258
2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	341
PARTE IV.....	355
CONCLUSÕES DO ESTUDO	355
CAPITULO VI.....	356
CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LINHAS ABERTAS DE INVESTIGAÇÃO .	356
CONCLUSÃO	356
RECOMENDAÇÕES	364
LINHAS ABERTAS DE INVESTIGAÇÃO.....	366
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	367
1.1. BIBLIOGRAFIA	367
1.2. DIPLOMAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS	377
1.3. DECLARAÇÕES INTERNACIONAIS	378
1.4. WEBGRAFIAS	379
ANEXOS.....	382
1- GRELHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL DA LEGISLAÇÃO CABO-VERDIANA	383
2- PROTOCOLO DE ENTREVISTA	387
3- GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDOS	431
4- QUESTIONÁRIO	469

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 : Impressora braille.....	122
Figura 2: Maquina Braille eletrónica.....	122
Figura 3: Ampliador de imagem.....	123
Figura 4: Rato adaptado.....	123
Figura 5: Vários materiais de comunicação alternativa e cadeira de roda	124
Figura 6: Vários fantoches, instrumentos musicais e outros materiais produzidos na sala	124
Figura 7: Materiais para o ensino do sistema braille, entre outros.....	125
Figura 8: Andador e outros materiais para trabalhar motricidade.....	125
Figura 9: Equipamento para auxílio da vida diária.....	128
Figura 10: Figuras de apoio à leitura, escrita e recorte.....	129
Figura 11: Pranchas de comunicação	131
Figura 12: Recursos de acessibilidade ao computador	133
Figura 13: Desenho representativo da adequação postural	135
Figura 14: Equipamentos que auxiliam a mobilidade	136
Figura 15: Mapa de Cabo Verde.....	139
Figura 16: Mapa que indica a aplicação do questionário	185

ÍNDICE DE QUADROS

Cuadro 1: Resumen de grupos de análisis documental	29
Cuadro 2: Resumen de los bloques de los guiones de entrevista	30
Quadro 3: Hipótesis del estudio	44
Quadro 4: Estrutura do sistema de ensino após a reforma	69
Quadro 5: Associação de deficientes 1	70
Quadro 6: Associação de deficientes 2.....	74
Quadro 7: Modificações a nível da avaliação.....	101
Quadro 8: Síntese da análise do programa das disciplinas de NEE no curso de formação de professores do ensino básico.....	112
Quadro 9: Níveis da necessidade de formação dos professores	114
Quadro 10: Tipos de dificuldades e efetivos	142
Quadro 11: Estatísticas do ano letivo 2013/2014	147
Quadro 12: N° de alunos por ilha	148
Quadro 13: Dados detalhados do n° de alunos por ilha.....	148
Quadro 14: Alunos com NEE no Sistema de Ensino Regular (Ano letivo 2013/2014)	149
Quadro 15: N° de professores por ilhas	149

Quadro 16: Distribuição detalhada de professores por ilha.....	150
Quadro 17: Caraterísticas dos diferentes tipos de conhecimentos	157
Quadro 18: Caraterísticas dos métodos qualitativos e quantitativos	163
Quadro 19: Caraterísticas dos métodos qualitativo e quantitativo II	164
Quadro 20: Grelha de análise da legislação caoberdiana sobre a inclusão	167
Quadro 21: Caraterísticas dos entrevistados.....	171
Quadro 22: Guião de entrevista destinado aos antigos Ministros de Educação	173
Quadro 23: Guião de entrevista destinado aos dirigentes das associações de deficientes	176
Quadro 24: Guião de entrevista destinado ao coordenador da sala de recursos	178
Quadro 25: Guião de entrevista destinado à coordenadora de educação inclusiva	180
Quadro 26: Procedimentos para elaboração do questionário	183
Quadro 27: Vantagens e desvantagens do questionário	184
Quadro 28: Opinião dos peritos I	196
Quadro 29: Opinião dos peritos II	198
Quadro 30: Opinião dos peritos III.....	199
Quadro 31: Opinião dos peritos IV	200
Quadro 32: Opinião dos peritos V	202
Quadro 33: Opinião dos peritos VI	202
Quadro 34: Opinião dos peritos VII	202
Quadro 35: Opinião dos peritos VIII.....	203
Quadro 36: Opinião dos peritos IX	204
Quadro 37: Valores para avaliação do Alfa de Cronbach I.....	208
Quadro 38: Valores para avaliação do Alfa de Cronbach II.....	208
Quadro 39: Resultado do Alfa de Cronbach I	209
Quadro 40: Resultado do Alfa de Cronbach II.....	209
Quadro 41: Resultado do Alfa de Cronbach detalhado	209
Quadro 42: Síntese dos diferentes processos de amostragem	215
Quadro 43: Tipos de registos.....	217
Quadro 44: Relação idade e opinião se alunos com NEE prejudicam aproveitamento dos outros alunos.....	290
Quadro 45: Relação das variáveis anos de serviço e alunos devem estar em salas específicas.....	291
Quadro 46: Resultado do teste binomial da variável igualdade de oportunidade	294
Quadro 47: Resultado do teste binomial da variável incentivo à inclusão	294
Quadro 48: Relação entre as variáveis gestor estimula a inclusão e promoção da igualdade.....	295
Quadro 49: resultado do qui-quadrado entre as variáveis gestor estimula a inclusão e promoção da igualdade.....	297
Quadro 50: Correlação entre as variáveis gestor estimula a inclusão e promoção da igualdade de oportunidade.....	297

Quadro 51: Resultado do teste binomial da variável disciplina de NEE na formação inicial	299
Quadro 52: Resultados do teste binomial da variável professores recebem alunos com NEE com naturalidade.....	300
Quadro 53: Relação entre as variáveis disciplina de NEE na formação inicial e professores recebem alunos com NEE com naturalidade.....	301
Quadro 54: Resultado do qui-quadrado das variáveis disciplina de NEE na formação inicial e professores que recebem alunos com NEE com naturalidade	302
Quadro 55: Resultado do teste binomial da variável formação na área das NEE	303
Quadro 56: Relação entre as variáveis formação contínua na área das NEE e professores recebem alunos com NEE com naturalidade	304
Quadro 57: Resultado do teste qui-quadrado das variáveis formação contínua na área das NEE e professores recebem alunos com NEE com naturalidade.....	305
Quadro 58: Resultado do teste binomial da variável formação especializada na área das NEE	306
Quadro 59: Relação entre as variáveis formação especializada na área das NEE e professores recebem alunos com NEE com naturalidade.....	307
Quadro 60: Resultado do teste qui-quadrado entre as variáveis formação especializada na área das NEE e professores recebem alunos com NEE com naturalidade	308
Quadro 61: Resultado do teste binomial da variável sala de aula específicas para alunos com NEE	309
Quadro 62: Relação entre as variáveis disciplina de NEE na formação inicial e alunos com NEE em salas específicas	310
Quadro 63: Resultado do teste qui-quadrado das variáveis disciplina de NEE na formação inicial e alunos com NEE em salas específicas.....	311
Quadro 64: Resultado do teste binomial da variável a escola valoriza a diferença.....	312
Quadro 65: Resultado do teste binomial da variável alunos aceitam colegas com NEE	313
Quadro 66: Relação entre as variáveis escola valoriza a diferença e alunos aceitam colegas com NEE.....	313
Quadro 67: Resultado ui-quadrado das variáveis escola valoriza a diferença e alunos aceitam colegas com NEE	315
Quadro 68: Correlação entre as variáveis escola valoriza a diferença e alunos aceitam colegas com NEE.....	316
Quadro 69: Resultado do teste binomial da variável pais protestam contra a presença de alunos com NEE nas turmas regulares.	317
Quadro 70: Resultado do teste binomial da variável turma por níveis de aprendizagem	318
Quadro 71: Resultado do teste binomial da variável aulas têm em conta a experiência dos alunos	320
Quadro 72: resultado do teste binomial da variável alunos sugerem atividades para as aulas	321

Quadro 73: Resultado do teste binomial da variável alunos realizam pesquisa para as aulas	322
Quadro 74: Resultado do teste binomial da variável alunos realizam experiências.....	322
Quadro 75: Resultado do teste binomial da variável realiza visitas de estudo.....	323
Quadro 76: Resultado do teste binomial da variável ritmos de aprendizagem diferentes	325
Quadro 77: Resultado do teste binomial da variável alunos que terminam primeiro ajudam os colegas	326
Quadro 78: Resultados do teste binomial da variável alunos que terminam primeiro resolvem outros exercícios	327
Quadro 79: Resultados do teste binomial da variável na escola existe rampa de acesso	328
Quadro 80: Resultado do teste binomial da variável os alunos com NEE realizam tarefas rotineiras.	329
Quadro 81: Relação entre as variáveis existência de rampa de acesso e execução de tarefas rotineiras.	330
Quadro 82: Resultado do teste qui-quadrado das variáveis existência de rampa de acesso e execução de tarefas rotineiras.	331
Quadro 83: Resultados do teste binomial da variável distribuição das carteiras na sala.	332
Quadro 84: Relação entre as variáveis distribuição das cadeiras na sala e a execução de tarefas rotineiras	333
Quadro 85: Resultado do teste qui-quadrado das variáveis distribuição das cadeiras na sala e a execução de tarefas rotineiras	334
Quadro 86: Relação entre as variáveis apoio psicólogos e apoios especialistas	335
Quadro 87: Resultado do teste de qui-quadrado para as variáveis apoios psicólogos e apoios especialistas.....	337
Quadro 88: Correlação entre as variáveis apoios psicólogos e apoio especialista	337
Quadro 89: Relação entre as variáveis apoio da sala de recursos e evolução na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos com NEE.	338
Quadro 90: Resultado do teste qui-quadrado dos variáveis apoio da sala de recursos e evolução na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos com NEE.	340
Quadro 91: Análise documental da legislação cabo-verdiana.....	383
Quadro 92: Grelha de análise de conteúdo aos ex-Ministros da Educação.....	431
Quadro 93: Grelha de análise de conteúdo à coordenadora do núcleo de educação inclusiva.....	442
Quadro 94: Grelha de análise de conteúdos à coordenadora da sala de recursos.....	449
Quadro 95: Grelha de análise de conteúdo aos presidentes das associações deficientes	456

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Informações da população de Cabo Verde de 2000 a 2014	141
Gráfico 2: PIB de 1999 a 2013	143
Gráfico 3: Sexo	259
Gráfico 4: Idade	259
Gráfico 5: Habilitações literárias	260
Gráfico 6: Anos de serviço	261
Gráfico 7: anos de experiência com alunos com NEE	262
Gráfico 8: Ano de escolaridade que trabalha.....	263
Gráfico 9: Residência (Ilha)	263
Gráfico 10: Alunos com NEE na escola	264
Gráfico 11: Valorização da diferença e igualdade de oportunidade.....	265
Gráfico 12: Posicionamento dos agentes educativos face à inclusão	266
Gráfico 13: Alunos com NEE na sala de aula regular	267
Gráfico 14: Problemáticas que aparecem nas escolas	268
Gráfico 15: Formação na área das NEE	270
Gráfico 16: Trabalho nas turmas inclusivas	271
Gráfico 17: Iniciativa de propor cursos na área das NEE.....	272
Gráfico 18: Organização das turmas	273
Gráfico 19: Tempo para corrigir trabalhos individuais e atender as dificuldades.....	274
Gráfico 20: Momentos de trabalho individual e de grupo.....	275
Gráfico 21: Contribuição dos alunos para as aulas.....	276
Gráfico 22: Realização de experiências e visitas de estudo	277
Gráfico 23: Ritmos de aprendizagem diferentes	278
Gráfico 24: Tarefa para tempo de espera.....	279
Gráfico 25: Avaliação dos alunos.....	280
Gráfico 26: Materiais didáticos usados com maior frequência	281
Gráfico 27: Apoio aos alunos com NEE	283
Gráfico 28: Apoio aos professores que têm na turma alunos com NEE	284
Gráfico 29: Condições físicas das escolas	285
Gráfico 30: Materiais específicos para aprendizagem de alunos com deficiência visual	286
Gráfico 31: Tecnologias que facilitam a aprendizagem de alunos com NEE	287
Gráfico 32: Evolução do comportamento e da aprendizagem dos alunos com NEE no ensino regular	288

ÍNDICE DE ESQUEMA

Esquema 1: Tipos de NEE.....	53
Esquema 2: Classificação NEE	56
Esquema 3: Hierarquização das decisões sobre adaptações curriculares	95
Esquema 4: Organização do sistema educativo na Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro	145
Esquema 5: Organização do sistema educativo definido pelo Decreto-legislativo nº2/2010 de 7 de Maio.....	146
Esquema 6: Pirâmide do conhecimento.....	157

RESUMO

O presente estudo visa compreender a construção da educação inclusiva em Cabo Verde, centrando nas políticas e nas práticas de inclusão de crianças com NEE no ensino básico. Assim, o estudo apresenta como objetivos analisar as políticas de inclusão de crianças com NEE no sistema educativo cabo-verdiano; averiguar a repercussão dos documentos supranacionais nas políticas da educação inclusiva em Cabo Verde; identificar as práticas de inclusão de crianças com NEE nas escolas do ensino básico do país; identificar os serviços de apoio especializados existentes no país; indicar os recursos que facilitam a inclusão disponíveis nas escolas; saber se os professores têm formação na área das NEE que lhes permite trabalhar convenientemente com esses alunos; identificar as condições da escola a nível da acessibilidade

No presente estudo, recorreremos à dualidade metodológica (metodologia qualitativa e quantitativa), no sentido de imprimir maior rigor ao estudo. Essa dualidade metodológica aperfeiçoa significativamente a qualidade dos resultados da investigação, pois permite ao investigador fazer o cruzamento de dados com maior confiança, visto que o uso de um único método numa investigação é muito limitado. A combinação metodológica permite, por sua vez, a combinação de diferentes técnicas de recolha de dados. Assim, optamos pela triangulação, na medida em que usamos três técnicas, sendo duas qualitativas (análise documental e entrevista semiestruturada) e uma quantitativa (questionário fechado). Recorreremos à análise documental para analisar a legislação cabo-verdiana, com o intuito de conhecer as políticas de educação de crianças com NEE. Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, visto que permite a otimização do tempo disponível, o tratamento sistemático dos dados e possibilita ainda a introdução de novas questões sempre que se verifica essa necessidade. Definimos como público-alvo para a realização da entrevista dois ex-ministros de educação; dois presidentes de associações de deficientes; a coordenadora do núcleo de educação inclusiva e orientação vocacional e uma coordenadora de uma das salas de recursos do país. Optamos ainda pela técnica do questionário, no sentido de atingir um público maior que são os professores do ensino básico do país, que lecionam em diferentes ilhas, nomeadamente Fogo, Santiago, S. Vicente e Sto. Antão. No que tange às técnicas de análise de dados, recorreremos à análise de conteúdos para analisar a entrevista e para

o tratamento dos dados do questionário, optamos pelo uso do *software* estatístico SPSS, onde fizemos a análise descritiva dos dados e a análise inferencial (teste de hipótese). Os gráficos foram concebidos no programa *excel*, visto que este apresenta gráficos esteticamente melhores que o SPSS.

Com o presente estudo, concluímos que durante um longo período da história da educação não havia preocupação com a educação de crianças com NEE. Portanto, a educação dessas crianças passou por diferentes fases, desde exclusão à inclusão no sistema educativo regular. Em Cabo Verde, a educação de crianças com NEE foi formalizada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro e reforçado no Decreto-legislativo nº2/2010 de 7 de Maio. Importa referir que a política de inclusão em Cabo Verde teve influência dos documentos e recomendações emanados das conferências e fóruns mundiais, como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); o Fórum Mundial de Educação para Todos (2000); a Declaração de Madrid (2003) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2006). A nível da prática verificamos também importantes ganhos, destacando a criação das salas de recursos, a importante colaboração das associações de deficientes, entre outros. Contudo, verificamos algumas lacunas a nível da formação de professores na área das NEE e, conseqüentemente, na realização de adaptações curriculares. Constatamos ainda ausência de professores de educação especial; carência de recursos didáticos específicos e tecnologias de apoios aos deficientes nas escolas; problemas de acessibilidade e necessidade criar mais salas de recursos e superar os constrangimentos que apresentam. Verificamos que o sucesso escolar das crianças com NEE não é expressivo, pelo que é necessário maior investimento na educação inclusiva.

Depois de concluir o estudo, consideramos pertinente deixar algumas recomendações no sentido de aprimorar o processo de inclusão nas escolas do ensino básico. Assim, as nossas recomendações vão no sentido da regulamentação da legislação sobre a educação inclusiva; maior aposta na formação de professores; criação da figura do professor de apoio formados em educação especial; maior investimento a nível das tecnologias de apoio à deficiência; redução do número de alunos por turma; melhoria da acessibilidade; melhoria das condições das salas de recursos.

Palavras-chave: Necessidade Educativas Especiais; Educação Inclusiva; Políticas; Práticas e Ensino Básico.

ABSTRACT

The current research aims to understand the construction of inclusive education in Cabo Verde, centering on policies and practices of inclusion of Special needs 'children in elementary education. Thus, the study presents as objectives to analyze inclusion policies of special needs' children in the Cape Verdean educational system; figure out the repercussion of supranational documents in the inclusive education policies in Cabo Verde; identify practices of inclusion of children with special needs in the elementary schools in the country; identify specialized supporting services in the country; indicate the resources that facilitate the inclusion available at schools; know if teachers have training in the field of Special Needs that will enable them to work conveniently with those students; identify the school conditions regarding accessibility.

In current research, we embraced mixed methodology (qualitative and quantitative methodology) to confer more rigor to the study. This dual methodology perfects significantly the quality of research results, since it allows the research to cross the data with more reliability, since the use of a single method in a research is too limiting. The methodological combination allows, in its turn, the combination of different techniques for data collection. Therefore, we favored triangulation, since we used three techniques, in which two are qualitative (document analysis and semi-structured interview) and one is quantitative (closed questionnaire). We embraced document analysis to analyze the Cape Verdean legislation for knowing educational policies regarding children with special needs. We favored semi-structured interviews, since they allow optimization of the available time, the systematic data analysis and it makes possible the introduction of new questions whenever it is necessary. We defined as the target-participants for the interview two former ministers of education; two presidents of the association of the disabled; the coordinator of the nucleus of inclusive education and vocational orientation and a coordinator of one of the multi-functional rooms. We also favored the technique of questionnaire, so as to reach broader audience composed by elementary school teachers in the country, that teach in different islands, namely Fogo, Santiago,

São Vicente and Santo Antão. Concerning the techniques of data analysis, we used the content analysis to analyze the interview and for questionnaire data analysis, we favored the use a statistic software SPSS, in which we made a descriptive analysis of the data and an inferential analysis (hypothesis test). The graphs were designed in excel program, since it presents graphs esthetically better than SPSS.

With the current study, we concluded that long period of education history there was no concern regarding education of children with special needs. Thus, the education of those children has undergone different phases, from exclusion to inclusion in mainstream educational system. In Cabo Verde, the education of Special needs 'children was institutionalized with the publication of the basic-law of educational system – Law number 103/III/90 of December 29th, endorsed in the legislative-decree number 2/2010 of May 7th. It is important to refer that the policy of inclusion in Cabo Verde was influenced by the documents brought forth by world conferences and forums , such as the World Declaration of Education for All (1990); Salamanca Statement (1994); World Forum of Education for All (2000); Madrid Declaration(2003) and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). In terms of practice, we also noticed some important benefits, highlighting the implementation of multi-functional rooms, the important collaboration of the association of the disabled, among others. However, we also observed some gaps regarding teachers' training in the field of special needs, and, consequently, in curriculum adjustments. We also noticed the absence of SPED (Special Education) teachers; accessibility issues and necessity to implement more multi-functional rooms and overcome obstacles that they exhibit. We verified that the academic success of special needs' children is not significant, thus it is necessary more investment in inclusive education.

After concluding the study, we considered relevant to let some recommendations in order to improve the process of inclusion at elementary schools. Thus, our recommendations go for the purpose of the regulation of legislation on the matter of inclusive education; more investment in teachers' training; creation of the figure of supporting teachers trained in SPED ; more investment in terms of technologies for the disabled support; reduction of number of students per classroom; improvement of accessibility; improvement in multi-functional rooms.

Key-words: Special Needs; Inclusive Education; Policies; Practices and Elementary Education

RESUMEN AMPLIO

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la inclusión de crianzas con necesidades educativas especiales (NEE) en la enseñanza regular, encabeza los discursos políticos y sociales en Cabo Verde. Por tanto, esta inclusión ha sido la bandera que lucha por la igualdad de oportunidades tanto deseada, en un país con pocos recursos naturales, donde los recursos humanos constituyen el bien máspreciado.

Cabo Verde ha seguido las orientaciones internacionales a favor de la educación para todos. La legislación desde la década de los 90 contempla la educación de crianzas con deficiencia. Esas medidas fueron reforzadas con la implementación de la nueva ley de Bases del Sistema Educativo del 2010. En la práctica se verifican medidas concretas a favor de la inclusión. Es en ese contexto que surge este trabajo de investigación, con la intención de analizar las políticas y prácticas de inclusión de crianzas con NEE en la enseñanza básica: Caso Cabo Verde.

Para el presente estudio definimos las preguntas de partida, los objetivos generales y específicos y las hipótesis de investigación, que a continuación presentamos.

Preguntas de Partida

- Que políticas Cabo Verde adoptó para la educación de crianzas con NEE?
- Cual es la influencia de los documentos supranacionales orientadores de la inclusión en la política de la educación inclusiva en cabo Verde?
- En que medida las prácticas educativas en las escuelas de enseñanza básica acompañan las políticas de educación inclusiva en el país?

Objetivos Generales

- Conocer las políticas y las prácticas de inclusión de crianzas con NEE en la enseñanza básica en Cabo Verde.
- Comprender el impacto de las orientaciones supranacionales sobre la política de inclusión de la educación de crianzas con NEE en Cabo Verde.

Objetivos Específicos

- Analizar las políticas de inclusión de crianzas con NEE en el sistema educativo Caboverdiano;
- Averiguar la repercusión de los documentos supranacionales en las políticas de la educación inclusiva en Cabo Verde.
- Identificar las prácticas de inclusión de crianzas con NEE en las escuelas de enseñanza básica del país.
- Indicar los recursos que facilitan la inclusión disponible en las escuelas.
- Saber si los profesores tienen formación en el área de las NEE que les permite trabajar convenientemente con esos alumnos.
- Identificar las condiciones de la escuela a nivel de accesibilidad.
- Averiguar la coherencia entre las políticas y las prácticas de inclusión.

Hipótesis

Hipótesis 1: La promoción de la igualdad de oportunidades es una de las formas que la dirección de las escuelas básicas tienen para incentivar la inclusión de alumnos con NEE.

Hipótesis 2: Los profesores que tienen formación en el área de las NEE reciben en sus grupos crianzas con NEE con naturalidad.

Hipótesis 3: En la escuela, la diferencia es valorizada y los alumnos de los grupos aceptan colegas con NEE.

Hipótesis 4: Los padres acostumbran a protestar contra la presencia de alumnos con NEE en aulas comunes.

Hipótesis 5: Los grupos son organizados por niveles de aprendizaje o capacidades.

Hipótesis 6: Los profesores usan metodologías activas centradas en los alumnos.

Hipótesis 7: Los profesores trabajan convenientemente los diferentes ritmos de aprendizajes.

Hipótesis 8: Las condiciones físicas de la escuela condicionan la realización de tareas rutinarias.

Hipótesis 9: Cuando los profesores tienen en sus aulas alumnos con NEE reciben apoyo de especialistas y los propios alumnos con NEE también tienen ese apoyo.

Hipótesis 10: Los alumnos con NEE evolucionan en la adquisición de conocimientos cuando tienen apoyos suplementares de especialistas en las aulas de recursos.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A nivel de fundamentación teórica, definimos algunos capítulos que consideramos pertinentes para la comprensión del estudio. En el Capítulo I, trabajamos las necesidades educativas especiales, visto que para comprender la problemática de la inclusión, es imprescindible que en primer lugar comprendamos quien es el principal beneficiado de la política de inclusión. En este sentido, esclarecemos el concepto de necesidades educativas especiales NEE, tipos de NEE y clasificaciones de las NEE. Así, constatamos que las NEE pueden ser un problema de foro físico, sensorial, emocional, intelectual o social, o cualquier combinación de estas que afecta el aprendizaje del individuo a punto de ser necesaria la realización de adaptaciones curriculares. En lo que concierne a los tipos de NEE es posible, teniendo en cuenta el concepto, verificar que engloba un conjunto de problemáticas como son: autismo, deficiencia visual, deficiencia auditiva, parálisis cerebral, síndrome de *down*, dificultades de aprendizaje, entre otros.

Las NEE pueden ser de alta intensidad y baja frecuencia, asociada a los problemas severos como por ejemplo la parálisis cerebral, y que surgen en las escuelas con menor

frecuencia. Puede ser que la baja intensidad y alta frecuencia esté relacionada a problemáticas ligeras. Todavía, surgen en las escuelas con mayor frecuencia como es el caso de las dificultades de aprendizaje.

En el capítulo II, abordamos la evolución de la educación de crianzas con NEE en el mundo y en Cabo Verde. Con este capítulo pretendemos percibir a partir de cuándo comenzó la preocupación con la educación de las crianzas con NEE y como evolucionó su educación. Así en un primer momento, abordamos la evolución histórica de la educación de crianzas con NEE, desde la antigüedad hasta la contemporaneidad, y por último describimos la evolución de la educación en Cabo Verde destacando los aspectos importantes de la educación de las crianzas con NEE. En este capítulo, verificamos que la educación de las crianzas con NEE a lo largo de la historia sobre todo en los países desarrollados pasó por varias fases: **fase de exclusión total** que se ubica en la antigüedad y en la edad media donde las crianzas con deficiencia eran lanzadas al río o quemadas ; **Fase de la segregación** que se caracterizó por la creación de instituciones dedicadas a educar crianzas con deficiencia ; **Fase de Integración**, que surge como primera tentativa de eliminar la segregación y permitir el acceso de esas crianzas a las instituciones regulares . Finalmente, **La Fase de inclusión**, que se ubica en la actualidad, donde se pretende que las crianzas con NEE aprendan juntamente con crianzas normales en escuelas regulares. La escuela debe responder convenientemente a las necesidades de esos alumnos. En el caso de Cabo Verde, no encontramos ninguna referencia sobre la educación con NEE antes de la independencia. La educación de crianzas con NEE fue formalizada con la publicación de la Ley de Bases del Sistema Educativo(Ley n°103/III/90 de 29 de diciembre que fue reforzada con el Decreto Legislativo n°2/2010 de 7 de Mayo.

En el Capítulo III, abordamos la educación de crianzas con NEE en la enseñanza regular y en el primero de los puntos tratamos la cuestión de la educación inclusiva; presentamos algunas políticas y orientaciones supranacionales para la construcción de la educación inclusiva. Para ello revisamos algunas declaraciones mundiales, emanadas de las grandes conferencias internacionales, taxativamente: La Declaración Mundial sobre la educación para todos (1990); La Declaración de Salamanca (1994); El Fórum

Mundial de Educación para Todos (2000); La Declaración de Madrid (2003) y La Convención sobre los Derechos de las personas con Deficiencia (2006). En este capítulo abordamos un puntorelacionado con las escuelas inclusivas, donde pretendemos demostrar como organizar una escuela inclusiva a varios niveles, su dirección, la cultura, la implementación del currículo (realización de adaptaciones curriculares), etc. Trabajamos además la cuestión del papel de la educación especial y de los profesores dedicados a la educación especial en el contexto de las escuelas inclusivas. En este capítulo, hacemos referencia a la formación de los profesores en el contexto de la educación inclusiva, refiriéndonos a la formación inicial, continua y especializada.

En relación al capítulo IV, abordamos los servicios y tecnologías que sirven de apoyo a los deficientes, en el primer punto analizamos la sala de recursos multifuncionales y en el segundo punto las tecnologías de apoyo o tecnología de apoyo a los deficientes, recursos indispensables cuando se pretende que la educación sea inclusiva. Verificamos que existen dos tipos de salas de recursos, I y II, con un conjunto de materiales que apoyan el aprendizaje de las crianzas con diferentes tipos de problema. En Cabo Verde existen, en este momento, ocho salas de recursos. En cuanto a las tecnologías de apoyo a la deficiencia es posible destacar tecnologías de apoyo a la vida diaria; a la movilidad; a la adecuación de la postura; a la comunicación y de acceso al computador.

2. ESTÚDIO EMPÍRICO

A nivel de la parte empírica hacemos la caracterización de Cabo Verde en cuanto a país donde se realizó la pesquisa y de su sistema de enseñanzadestacando la enseñanza básica.

Cabo Verde es un archipiélago localizado a lo largo de laCosta Occidental de África. Las islas que lo componen son de origen volcánicas. Existe un volcán activo, en la isla de Fogo, que es igualmente el punto más elevado del archipiélago, con 2829 m. El país está constituido por 10 islas de las cuales 9 son habitadas y varios islotes deshabitados. Las islas se dividen en dos grupos:

- Al norte, las islas de **Barlavento**- Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia (deshabitada), São Nicolau, Sal e Boa Vista;
- Al sur, las islas de **Sotavento** – Maio, Santiago, Fogo e Brava.

Cabo Verde fue descubierto en 1460 por Diogo Gómez que se encontraba al servicio de Portugal. Fue colonia de Portugal desde su descubrimiento en el siglo XV hasta 1975. La población existente en el país en 2014 era estimada en 538. 535 habitantes¹, siendo una población joven con media edad de 23 años. La falta de recursos naturales y las escasas lluvias en el archipiélago determinaron la partida de muchos caboverdianos al extranjero. Actualmente, la población caboverdiana emigrada es mayor que la residente en el país. Cabo Verde es una República Democrática semipresidencial (parlamentarismo mitigado), con régimen multipartidario. Sus recursos económicos dependen sobre todo de la agricultura y de la riqueza marina así como del turismo.

En lo que respecta a la educación se encuadra en la educación escolar o enseñanza básica, secundaria, media, superior, y modalidades especiales de enseñanza. La educación preescolar es considerada una formación complementaria a la formación familiar.

2.1.METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE BÚSQUEDA DE ANÁLISIS DE DATOS

En el presente estudio recurrimos a la dualidad metodológica (metodología cualitativa y cuantitativa), en el sentido de imprimir mayor rigor al estudio. Esa dualidad metodológica perfecciona significativamente la calidad de los resultados de la investigación, pues permite al investigador arribar a conclusiones con una mayor confianza, visto que el uso de un único método en una investigación es muy limitado. La combinación metodológica permite a su vez la combinación de diferentes técnicas de búsqueda de datos.

En lo que respecta a las técnicas de búsqueda de datos optamos por la triangulación en la medida que usamos tres técnicas, siendo dos cualitativas (análisis documental y

¹<http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=cv&v=21&l=pt>

entrevista semiestructurada) y una cuantitativa (cuestionario cerrado o anónimo). Recurrimos al análisis documental para analizar la legislación caboverdiana con la intención de conocer las políticas de educación de crianzas o niños con NEE. Para la realización de este análisis definimos el tema, las categorías y las subcategorías de análisis, de acuerdo con los objetivos de estudio como se puede observar en el esquema siguiente:

Cuadro 1: Resumen de grupos de análisis documental

Temas	Políticas de educación de alumnos con NEE	Prácticas de Inclusión de alumnos con NEE	Educación especial
	↓	↓	↓
Categorías	Definición Responsabilidades estatales en la promoción de la educación de crianzas y jóvenes con NEE Educación y formación de crianzas y jóvenes con NEE Formación de Profesores para la inclusión	Condiciones generales de ingreso y frecuencia en la enseñanza regular Práctica pedagógica Condiciones de acceso a los espacios físicos y al conocimiento	Descripción Formación de profesores para la educación especial
	↓	↓	↓
Subcategorías	Población –seleccionada Tutela Responsabilidades del estado Responsabilidades del Ministerio de Educación Respuesta educativa en el sistema regular Respuesta educativa en instituciones específicas Preescolar (Intervención Precoz) Escolaridad obligatoria Escolaridad posobligatoria	Matrícula/admisión Currículo Certificación Metodología de enseñanza Accesibilidad Recursos	Concepto Funciones de la educación especial Papel de la educación especial en la inclusión de crianzas con NEE

	Formación profesional	Apoyos	Forma de Cualificación
	Formación Inicial		
	Formación Continua		Tipo de curso

Seleccionamos para analizar los siguientes documentos:

- Decreto-legislativo nº2/2010 de 7 de Mayo – nueva Ley de Bases del Sistema Educación (que se encuentra en la fase de implementación)
- Ley nº103/111/90 de 29 de Diciembre – antigua Ley de Bases del Sistema Educación (algunos aspectos aun en vigor)
- Decreto-ley nº46/2009 de 23 de Noviembre – Ley Orgánica del Ministerio de Educación
- Propuesta de documento regulador de la educación inclusiva (2007)
- Plan estratégico para la educación (2003)
- Programa del gobierno para la VII legislatura 2006-2011

Después del análisis documental, procedemos a la realización de las entrevistas. Optamos por la realización de entrevistas semiestructuradas, visto que permite la optimización del tiempo disponible, el tratamiento sistemático de los datos y posibilita además la introducción de nuevas cuestiones siempre que se verifica esa necesidad. Definimos como público seleccionado para la realización de entrevistas dos antiguos ministros de educación; dos presidentes de asociaciones de deficientes; a la coordinadora del núcleo de educación inclusiva y orientación vocacional y una coordinadora de una de las salas de recursos del país. Atendiendo al público-elegido fueron elaborados cuatro guiones de entrevista diferentes, estos bloques pueden ser observados en el cuadro siguiente.

Cuadro 2: Resumen de los bloques de los guiones de entrevista

Bloques de guion de entrevista destinada a los ex-ministros de educación	Bloques del guion de entrevista destinada a los presidentes de las asociaciones de	Bloques de entrevista destinada a la coordinadora de la educación	Bloque de entrevista destinada a la coordinadora de sala de recursos
---	---	--	---

deficientes		inclusiva y orientación vocacional	
Bloque A Legitimación	Bloque A Legitimación	Bloque A Legitimación	Bloque A Legitimación
Bloque B Contexto de elaboración de la Ley de Bases del Sistema Educativo	Bloque B Caracterización de la asociación	Bloque B Caracterización de las salas de recurso	Bloque B Caracterización del núcleo de educación inclusiva
Bloque C Documentos que influenciaron en la LBSE en la parte de la inclusión	Bloque C Opinión sobre la inclusión de alumnos con NEE en la enseñanza regular	Bloque C Caracterización del trabajo desarrollado por las salas de recursos con los alumnos con NEE	Bloque C Caracterización del trabajo desarrollado por el núcleo de educación inclusiva y orientación vocacional
Bloque D Artículos sobre la educación de crianza con NEE	Bloque D Contribución de la asociación para el suceso u obtención de buenos resultados de las crianzas con NEE en la enseñanza regular	Bloque D Ventaja de las salas de recursos para los alumnos con NEE	Bloque D Legislación de la educación inclusiva
Bloque E Coherencia entre la ley y la práctica educativa	Bloque E Legislación	Bloque E Colaboración de los técnicos de las salas de recurso con los órganos de gestión y de las escuelas y con los profesores	Bloque E Legislación de la educación inclusiva
Bloque F Cuestiones Finales y agradecimientos	Bloque F Cuestiones Finales y agradecimientos	Bloque E Colaboración de los técnicos de las salas de recurso con los órganos de gestión de las escuelas y con los profesores	Bloque E Constreñimientos de la inclusión
		Bloque G Constreñimientos	Bloque G Proyectos futuros

		Bloque H Cuestiones Finales y agradecimientos	Bloque H Cuestiones Finales y agradecimientos
--	--	--	--

Por tanto, la implementación de técnica de entrevista en el presente estudio pasó por las siguientes etapas:

- Elaboración de guion de entrevista, anteriormente presentada;
- Realización de las entrevistas;
- Elaboración de protocolo de entrevista (transcripción de entrevista del formato audio para escrito);
- Análisis de la entrevista.

En lo que respecta al análisis de la entrevista, recurrimos al análisis de contenidos. Tal como en relación a los guiones de entrevista, elaboramos cuatro grupos de análisis de contenido, donde efectuamos el análisis de los seis protocolos de entrevista. Para el análisis del contenido creamos las categorías de análisis y las subcategorías, los indicadores y las frecuencias de los indicadores y de las subcategorías.

En el presente estudio, optamos por recurrir a la técnica del cuestionario, en el sentido de abarcar un público mayor que son los profesores de la enseñanza básica del país. En el proceso de elaboración del cuestionario, agrupamos las cuestiones en nueve (9) grupos que son los siguientes:

- Caracterización personal y profesional de los profesores;
- Posicionamiento en relación a la inclusión de alumnos con NEE;
- Formación de profesores en el área de las NEE;
- Organización de las aulas de aprendizaje;
- Apoyos a los alumnos con NEE;
- Apoyo a los profesores con alumnos con NEE;
- Accesibilidad;
- Acceso al conocimiento;
- Logros de los alumnos con NEE en las escuelas regulares.

Para aplicación del cuestionario percorrimos las siguientes etapas:

1. Definimos los número de profesores de la enseñanza básica a nivel de país, recurriendo al anuario del Ministerio de Educación
2. Identificamos las islas con mayor número de profesores y, a partir de ahí, seleccionamos. Para aplicación del cuestionario escogimos cuatro islas, siendo dos del Norte – Barlavento (Sto Antão e S. Vicente) y dos del Sur - Sotavento (Santiago e Fogo);
3. Aplicamos la fórmula de la determinación del tamaño de la muestra. Los cálculos determinaron que debíamos aplicar 190 cuestionarios;
4. Efectuamos el método de *delphi* (apreciación de los peritos), cuatro peritos sugirieron mejoras para el cuestionario;
5. Procedimos a un pre-teste con la aplicación de 20 cuestionarios a profesores de la enseñanza básica. Importa referir que los docentes que participaron en el pré-teste fueron excluidos de la muestra del estudio.
6. Verificamos la validez interna del instrumento, recurriendo al teste alfa de *cronbach*. En un primer momento el resultado del teste fue de 0,694. Por tanto, para aumentar el resultado del teste de alfa de *cronbach* tuvimos que eliminar una pregunta y el resultado efectivamente aumentó para 0,718 – resultado aceptable;
7. Finalmente, procedimos a la aplicación del cuestionario. El cuestionario fue aplicado inicialmente en las cuatro islas seleccionadas. Esto fue posible con el proceso de muestreo mixto, fue determinado un criterio previo (profesor de la

enseñanza básica). La aplicación de los cuestionarios a los profesores fue aleatoria.

Para el tratamiento de los datos del cuestionario optamos por el uso del *software* estadístico SPSS, donde hicimos el análisis descriptivo de los datos y un análisis inferencial (teste hipótesis). Los gráficos fueron concebidos en el programa *excel*, visto que este presenta gráficos estéticamente mejores que el SPSS.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En Cabo Verde en las últimas décadas, se verificó inversión significativa a favor de la educación de crianzas con NEE tanto a nivel legislativo como al nivel de la vida práctica. Aún se verifican algunas lagunas e incongruencias entre la política y la práctica de inclusión.

En relación al análisis documental realizado, certificamos que el estado asume la educación de crianzas con NEE tutelados por el Ministerio de Educación. La Declaración de Salamanca (1994) recomienda que la legislación deberá reconocer el principio de igualdad de oportunidades para las crianzas, los jóvenes y los adultos con deficiencia en la educación primaria, secundaria y terciaria, siempre que posible en contextos integrados. En la legislación caboverdiana cuando se hace referencia a la educación inclusiva, el público seleccionado son crianzas y jóvenes con deficiencia y crianzas superdotadas. Consideramos que ese público es bastante restricto, visto que autores como Correia (1999) presenta una serie de problemáticas que son consideradas NEE, como pueden ser problemas de foro sensorial, intelectual, procesológico, físico, emocional y cualquier otros problemas ligados a la salud del individuo.

En el cuestionario aplicado a los profesores verificamos que las NEE más frecuentes en las escuelas no son deficiencias ni en crianzas superdotadas como prevé la ley, más si las dificultades de aprendizajeseguido de los problemas de comportamiento. Por tanto, la realidad en las escuelas caboverdianas va en contra de los teóricos que defienden que las deficiencias son problemáticas de alta intensidad pero aparecen en las escuelas con

baja frecuencia. Por ello las escuelas tienen que estar preparadas para atender adecuadamente los casos que aparecen.

A partir del análisis documental verificamos que el Estado se responsabiliza por la definición de políticas y crea las condiciones para su implementación apoyando iniciativas públicas y privadas relativas a la inclusión de alumnos con NEE como prevé la Declaración Mundial de Educación para Todo (1990) “Las autoridades responsables por la educación a nivel nacional, estatal y municipal tiene la obligación prioritaria de proporcionar educación básica para todos”. En la Declaración de Salamanca (1994) esa idea es también evidente “la política educativa, y a todos los niveles, local o nacional, deberá estipular que una crianza con deficiencia frecuente la escuela de su barrio,…”

A nivel de las respuestas educativas las crianzas con NEE en las clases regulares tanto la antigua Ley de Bases del Sistema Educativo (Ley nº103/111/90 de 29 de Diciembre) como la nueva (Decreto-legislativo nº2/2010 de 7 de Mayo) hacen referencia a las respuestas en el sistema educativo regular. Por tanto, el Estado asume lo que está previsto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia (2007: 28) que refiere que los Estados deben asegurar que “las personas con deficiencia puedan tener acceso a la enseñanza primaria inclusiva, de calidad y gratuita, y a la enseñanza secundaria, en igualdad de condiciones con las demás personas en la comunidad en que viven.” Lo que significa que Cabo Verde está trabajando la línea de la inclusión, donde las escuelas deben ajustar a todas las crianzas, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, lingüísticas u otras. (Declaración de Salamanca, 1994). Los entrevistados manifestaron un posicionamiento favorable a la inclusión de alumnos con NEE en la enseñanza regular – “la inclusión es un derecho del ser humano y todos debemos saber lidiar con la inclusión. Porque todos somos diferentes y todos somos iguales.” (PAAC) Los profesores entrevistados se manifestaron también positivamente con respecto a la inclusión de crianzas con NEE en la enseñanza regular. Sin embargo se contradicen cuando responden que esas crianzas deben estar en salas específicas.

En relación a las condiciones de ingreso fue aumentada la matrícula/admisión, que surge apenas en la Propuesta del Documento Regulador de Educación Inclusiva (2007),

que dice lo siguiente: Se aplica condiciones especiales de matrícula cuando es efectuada en la escuela considerada adecuada, independientemente del local de residencia y con dispensa o flexibilización de los límites estatales previstos en el sistema de enseñanza.

A nivel de frecuencia se hizo referencia al currículo, admitiéndose adaptaciones curriculares en concordancia con las características del alumno. – La educación de los alumnos con NEE puede desenvolverse, para efectos del cumplimiento de escolaridad básica, de acuerdo con currículos, programas y régimen de evaluación adaptados a las características del educando. (LBSE, Decreto-legislativos nº2 de 7 de Mayo de 2010).

Las adaptaciones curriculares hacen parte de lo estipulado en la orientación de la Declaración de Salamanca, como se puede constatar: “Los currículos deben adaptarse a las necesidades de las crianzas y no viceversa. Las escuelas, por tanto, tendrán que proporcionar oportunidades curriculares que correspondan a las crianzas con capacidades e intereses distintos” (Declaración de Salamanca, 1994:22)

En el cuestionario aplicado a los profesores, verificamos que dos variables nos dan indicación de realizaciones curriculares cuando hay crianzas con NEE en la enseñanza regular, que son: el tiempo para corregir trabajos individuales y para atender las dificultades de los alumnos y si la evaluación es la misma para todos.

Los resultados apuntan para el hecho de que “algunas veces” los profesores tienen tiempo para corregir el trabajo individual (30,6%) y atender la dificultad de cada uno (36,6%) y “raramente” 24% y 24,2% respectivamente. Este resultado pone al “descubierto” la dificultad de atendimento de los alumnos con NEE en la enseñanza regular. Siendo así, casi la totalidad de los profesores entrevistados reconocen ritmos diferentes de los alumnos.

A pesar de las dificultades de los profesores en atender los problemas de cada alumno, estos en sus respuestas al cuestionario declaran usar metodologías activas, cerca del 99% de los profesores consideran que tienen en cuenta la experiencia de los alumnos en sus aulas; y el 99% de los profesores piden a los alumnos para pesquisar asuntos de aula y cerca de 99% de los profesores afirman realizar experiencias y visitas de estudio con los alumnos. El uso de metodologías activas, centrada en las crianzas, facilita la

diferenciación curricular. Otro aspecto que nos da indicación de diferenciación curricular es la cuestión de evaluación, y que en los resultados obtenidos, verificamos que no existe consenso entre los profesores, cuando cuestionados sobre el hecho de la evaluación ser igual para todos los alumnos: evaluación de los alumnos, en que las opiniones se contradicen, teniendo “nunca” 29,1%, “raramente” 19,4%, “algunas veces” 19,9% y “siempre” 19,4%. Este resultado demuestra que hay algunos profesores que están realizando adaptaciones curriculares a nivel de evaluación y otros no. Según Leite (2005), sea cual fuera la metodología utilizada en la sala de aula para realizar adaptaciones curriculares, es fundamental comenzar por tener en cuenta aquello que el alumno hace juntamente con los colegas, pues la finalidad última de la intervención es el acceso al currículo común.

La realización de adaptaciones curriculares está íntimamente relacionada a la diversificación de los materiales didácticos en las aulas. Los resultados de los cuestionarios revelan que no hay mucha diversificación de los materiales didácticos en las sala de aula, visto que los materiales más utilizados son libros (69,6% “siempre”) y carteles (39,1% “siempre. El uso de las nuevas tecnologías aún no son expresivas en las escuelas de enseñanza básica.

En lo que se dice con respecto a los materiales específico de las deficiencias, verificamos que las escuelas no poseen ni los materiales más antiguos, ni los modernos ligados a las nuevas tecnologías, de acuerdo a las recomendaciones del Fórum Mundial de Educación para Todos, realizado en Dakar (2000) que dice que los Estados deben “buscar nuevas tecnologías de información y comunicación para apoyar los esfuerzos en alcanzar las metas de Educación para Todos”.

En relación a la conclusión de la enseñanza regular se hace regencia a la certificación, teniendo en cuenta el análisis documental, resaltamos que la legislación solo contempla la certificación de la enseñanza profesional, esto es, apenas en la Propuesta del Documento Regulador de la Educación Inclusiva (2007), que aún no ha sido aprobada– “Para efecto de la formación profesional y empleo del alumno cuyo programa educativo se traduzca en un currículo alternativo obtiene en el término de su escolaridad un certificado que especifique las competencias alcanzadas.”

En el cuestionario aplicado a los profesores de la enseñanza básica, procuramos saber el aprovechamiento académico de las crianzas con NEE que frecuentan la enseñanza regular, visto que, la conclusión depende mucho de los resultados alcanzados. Así, en cuanto a los aspectos: evolución en la adquisición de conocimientos; aprobación cuando hay exámenes y conclusión de enseñanza básica, los porcentajes más elevados son “raramente” y “algunas veces”. En los dos últimos aspectos (transición en el examen de conclusión EB), los resultados son más expresivos en el “raramente”, presentado 39,7% y 42,0%, respetivamente. De acuerdo con esos resultados, podemos constatar que las crianzas con NEE tienen muchas dificultades en la conclusión de la enseñanza básica con buenos resultados.

Algunos entrevistados consideran que esas fragilidades se resuelven con el tiempo, visto que la inclusión es reciente en nuestro país si comparamos con otros países. Por tanto, “no es una cosa que se resuelve de una día para otro, peor aún de una hora para otra. Es una cosa que se resuelve a corto, medio y largo plazo” (PAD).

Las escuelas inclusivas no nacen de la noche a la mañana. Por el contrario, se desenvuelven luego de un largo proceso que será basado en su experiencia, por eso la mudanza de cada escuela debe ser operada a partir de su propia cultura y se orienta, entonces, para su transformación. Es a partir de las condiciones reales de cada escuela, que es posible mejorar la organización interna y contribuir para una cultura más favorable para la mudanza educativa. Marchesi (2001, *cit in* Lima-Rodrigues *et al.* 2007)

Según la Declaración de Salamanca (1994) debido a las necesidades particulares de los sordos y de los sordos / ciegos, es imposible que su educación pueda ser ministrada de forma más adecuada en escuelas especiales o en unidades o clases especiales en las escuelas regulares. Respondiendo a esa recomendación de declaración, existe en Mindelo y en Praia aulas de crianzas sordas. En la ciudad de Praia hay una profesora sorda que trabaja con esos alumnos. Esa iniciativa va en concordancia a la Convención de los Derechos de las personas con Deficiencia (2007), que dice que los Estados Partes tomarán medidas apropiadas para emplear profesores, inclusive profesores con deficiencia, habilitados para la enseñanza de la lengua de señales del Braille , y para

capacitar profesionales y equipos actuantes en todos los niveles de enseñanza.” La dinámica implementada en esas escuelas de los dos principales centros urbanos del país es una iniciativa extraordinaria, que precisa ser generalizada para otras escuelas, en otros puntos del país.

El Decreto Legislativo nº2/2010 de 7 de Mayo, además de la respuestas de la enseñanza hace alusión a las respuestas en instituciones especializadas, desde que el grado de deficiencia o sobredotación lo justifique. En Cabo Verde, encontramos respuestas en instituciones especializadas de iniciativa pública (salas de recursos) y de iniciativa privada (asociaciones de deficientes). Cabo Verde sigue las recomendaciones de la Declaración de Salamanca (1994) sobre la creación de las salas de recursos en los países donde nunca existirá la educación especial.

Las salas de recurso tienen un conjunto de materiales específicos para determinadas deficiencias y/o problemáticas. Importa también referir que algunos materiales son elaborados por los propios técnicos que trabajan en esas salas de recursos como refiere la entrevistada CSR - “también tenemos los materiales que construimos a lo largo del tiempo aquí en la sala recursos, dependiendo de las necesidades del alumno, intentamos adaptar los materiales para poder dar respuesta a esos alumnos en el sentido de alfabetizarlos”

En este momento, según la entrevistada NEIOV, existen ocho salas de recurso, siendo así tenemos “ la sala de recursos de Praia, sala de recursos de S. Vicente, también tenemos en la Isla de Sal, en S. Filipe, Porto Novo, Sta. Cruz. Este año creamos dos salas más, el financiamiento fue coordinado por las delegaciones, como es el caso de Tarrafal de S. Nicolau e Boa Vista.” Está aún prevista la creación de más salas de recursos. “Nosotros queremos contar hasta el 2016 con una sala de recurso en cada consejo.” (Entrevistada NEIOV).

En el cuestionario aplicado a los profesores cuando fueron entrevistados sobre los apoyos de las salas de recurso a los alumnos con NEE, encontramos en respuestas, muchas veces y siempre porcentajes muy bajos, como 3,7% y 8,7%, respetivamente. Pero cuando las respuestas de los apoyos se sitúan en “nunca” o “raramente”, las salas

de recursos presentan porcentajes elevados, como 23,3% 29,0%, respetivamente. Los resultados nos llevan a constatar que las salas de recurso son insuficientes para las demandas. Podemos afirmar que no todas las crianzas con NEE tienen acceso a los apoyos de las salas de recurso, visto que existen apenas ocho salas de recursos para 22 consejos el facto de Cabo Verde ser un archipiélago (también dificulta el acceso. Mismo las crianzas que tienen acceso a los servicios de la sala de recursos deparan con algunos constreñimientos como se puede constatar en los resultados de la entrevista a la Coordinadora de Sala de Recursos

Esta refiere que existe mucha demanda y el tiempo de atención de las crianzas con NEE es muy reducido – “lo que acontece es que atendemos una vez por semana y una hora, lo que es muy poco para responder a las necesidades del alumno.” La entrevistada apunta a otros constreñimientos relacionados con la atención como: problemas con los materiales consumibles; tienen pocos recursos aún; pocos técnicos para tanta demanda.

Se puede referir que existe una respuesta para las crianzas con NEE en instituciones especializadas de orden pública, pero con muchas insuficiencias y no son accesibles a todas las crianzas.

En el país existen algunas asociaciones que se dedican a combatir determinadas insuficiencias, como son ADEVIC, ACD, AADICD, ADEF, ACARINHAR y COLMEIA. Esas asociaciones además de entender otros aspectos se ocupan también de la parte educativa. En el caso específico de la ADEVIC tiene una escuela para ciegos, donde aprenden el Braille y los contenidos de la enseñanza básica. Las otras asociaciones no tienen una escuela propiamente dicha pero también apoyan a su público seleccionado en la vertiente educativa.

Esas iniciativas privadas son apoyadas por el Estado, como fue posible apreciar en la declaración de los entrevistados “Bien nosotros recibimos un subsidio del gobierno” (PAAC). Ese apoyo está consagrado en la Ley de Bases del Sistema Educativo artículo 48º, nº2, línea c), en que el Estado asume apoyar iniciativas públicas y privadas en favor de la integración socioeducativa de los alumnos con NEE.

En lo que concierne a la formación de profesores verificamos que en el Plan Estratégico para el 2003 fue prevista la introducción de dos cursos de formación inicial

y en ejercicio de temáticas ligada a la Enseñanza Especial. Para la formación continua, fue previsto el fortalecimiento de la formación para los profesores en materia de necesidades educativas especiales y formación de agentes educativos en las vertientes de educación especial. En los cursos de **formación de profesores** de la enseñanza básica, temáticas ligadas a las NEE solo fueron introducidas en el 2004, en pos de las directrices del Plan Estratégico.

Ese resultado muestra que los profesores que formaron antes del 2004 no tuvieron acceso a la información relacionada a la atención de crianzas con NEE en la enseñanza regular. El presente estudio nos revela que más del 50% de los profesores encuestados se formaron antes del 2004. En este sentido es imprescindible la programación de formaciones continuas para esos profesores en el área de las crianzas con NEE. Pues, la falta de formación dificulta el trabajo de esos profesores con las crianzas que poseen NEE. Ese aspecto fue también realizado por la entrevistada PAAC que hizo la siguiente afirmación: “No siempre los profesores están también habilitados, capacitados para dar una verdadera respuesta.” Hegarty (2000: 88) afirma que todos los profesores necesitan de algún conocimiento sobre deficiencia y dificultades de aprendizaje, algunas competencias para la enseñanza de alumnos con NEE y la capacidad para contribuir para la evaluación de alumnos más evidentes.

En relación a la formación especializada, la Ley de Bases del Sistema Educativo (decreto-legislativo nº2 de 7 de Mayo, art.73º) prevé la especialización de profesores en educación especial y refiere que son calificados para el ejercicio de funciones como docentes de educación especial los educadores de infancia y los profesores que obtengan aprovechamiento en cursos especializados o provenientes de instituciones de formación especializadas. A pesar de que la ley prevé la formación especializada, la figura de profesor de educación especial no existe en el sistema educativo.

Importa resaltar que la Ley de Bases del Sistema Educativo Caboverdiano prevé muchos aspectos de la educación de crianza con NEE, pero hay necesidades de aprobar decretos y ordenanzas (reglas) que regulen lo que está previsto en la Ley de Bases. El entrevistado M1 hace referencia a ese aspecto – “Muchas leyes no tienen aplicabilidad

debido a la ausencia de reglamentación que es una de las características de los países en desarrollo.”

La formación especializada en educación especial es fundamental, visto que un profesor con esa especialización desempeña un papel fundamental en una escuela inclusiva. Hegarty (2001) refiere que los coordinadores de NEE tienen responsabilidades a nivel de gestión y desenvolvimiento de provisión de las NEE en la escuela; de la enseñanza de aprendizaje de las crianzas con NEE; de dirección y coordinación de los recursos humanos; del desenvolvimiento eficiente y eficaz de los profesionales y de los recursos.

Por tanto, de un modo general, se puede decir que Cabo Verde está trabajando en la línea de la inclusión, consciente de que existen muchas lagunas en ese proceso que precisan ser solucionadas.

CONCLUSIONES

El presente estudio nos permitió arribar a varias conclusiones relativas a la educación de los alumnos con NEE. En antigüedad y la edad media no hay registros relativos a la educación de crianzas con NEE. En esas dos épocas históricas, personas con algunas deficiencias tenían dificultades para vivir en la sociedad. Solo a partir de la modernidad es que comenzaron a surgir iniciativas educativas a favor de las personas con deficiencias. La integración y la inclusión. Actualmente, se considera que la inclusión es la mejor vía para la educación de crianzas con NEE.

En Cabo Verde antes de la independencia la educación era muy elitista. Muchas crianzas normales no tenían acceso a la educación, mucho menos aquellas que presentaban alguna deficiencia. Mismo después de la independencia las alteraciones en el sistema educativo no fueron profundas. Con la apertura política y la publicación de la ley de Bases del Sistema Educativo (Ley nº103/111/90 de 29 de Diciembre, surge oficialmente la preocupación con la educación de alumnos con NEE. La ley de bases contempla tres artículos referentes a la educación de crianzas con NEE. Con la

publicación de la nueva ley de bases del sistema educativo (Decreto-legislativo n°2/2010 de 7 de Mayo) esos aspectos fueron reforzados.

En Cabo Verde, la educación de crianzas con NEE no pasó por las 5 fases o sea pasamos de la exclusión a la inclusión. Esa transición brusca de un extremo a otro trajo muchos constreñimientos. Se desea llegar a la inclusión por lo que podemos concluir que Cabo Verde está trabajando con vista a la inclusión. Con este estudio, verificamos que la preocupación con la educación de crianzas con NEE tuvo la influencia de documentos supranacionales emanados de las conferencias internacionales en la cual Cabo Verde participó.

Al nivel de la práctica en las escuelas de enseñanza básica, el estudio nos permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los profesores tienen un posicionamiento favorable a la inclusión de crianzas con NEE en la enseñanza regular.
- Ya existen (8) salas de recursos en el país y la perspectiva es crear hasta el 2016 una sala de recurso en cada consejo. Las escuelas de recursos especializados constituyen un importante apoyo a los alumnos con NEE y los profesores que trabajan con esos alumnos. Verificamos que esas salas presentan varios constreñimientos a nivel de recursos humanos y materiales. El tiempo de atención a los alumnos también es insuficiente y difícilmente la continuidad del trabajo de los técnicos de la sala de recursos con esos alumnos en las aulas regulares.
- Verificamos que en las escuelas de enseñanza básica existe carencia de recursos materiales adecuados para el trabajo de las diferentes problemáticas.
- Los profesores de la enseñanza regular no tienen la formación adecuada para trabajar con esos alumnos. Apenas un número bastante reducido de profesores tienen alguna formación en el área. Así la mayor parte de los profesores manifestaron interés en hacer formación en esta área. Pues no teniendo

formación adecuada tienen dificultades en realizar estas funciones con la agravante del número elevado de alumnos por aulas.

- Los apoyos son prácticamente inexistentes tanto para los alumnos como para los profesores. Las aulas de recursos no están aún accesibles a todos y no existen profesores de apoyo formados en educación especial, no hay psicólogos en la escuela de enseñanza básica.
- La cuestión de accesibilidad es preocupante visto que la mayor parte de las escuelas no disponen de rampas de acceso, baños adaptados etc.
- Los resultados académicos de los alumnos con NEE no son satisfactorios salvo casos excepcionales.

En lo que concierne a las hipótesis del estudio importa referir que algunas fueron confirmadas y otras no

Quadro 3: Hipótesis del estudio

Hipótesis	Hipótesis aceptadas y no probadas
Hipótesis 1: La promoción de la igualdad de oportunidades es una de las formas que la dirección de las escuelas básicas tiene para incentivar la inclusión de alumnos con NEE.	Confirmada
Hipótesis 2: Los profesores que tienen formación en el área de las NEE reciben en sus aulas crianzas con NEE naturalidad.	No confirmada
Hipótesis 3: En la escuela la diferencia es valorizada en los alumnos de las de las aulas que aceptan a los colegas con NEE	Confirmada
Hipótesis 4: Los padres protestan contra la presencia de alumnos con NEE en la sala común.	No confirmada
Hipótesis 5: Las aulas son organizadas por niveles de aprendizaje y capacidades.	No confirmada
Hipótesis 6: Los profesores usan metodologías activas centradas en los alumnos.	Confirmada
Hipótesis 7: Los profesores trabajan convenientemente los diferentes ritmos de	Confirmada

aprendizaje.	
Hipótesis 8: Las condiciones físicas de la escuela condicionan la realización de tareas rutinarias.	No confirmada
Hipótesis 9: Cuando los profesores tienen en sus aulas alumnos con NEE reciben apoyo de especialistas y los propios alumnos con NEE también tiene ese apoyo.	Confirmada
Hipótesis 10: Los alumnos con NEE evolucionan en la adquisición de conocimientos cuando tienen apoyo suplementares de especialistas en las sala de recursos.	No confirmada

Las hipótesis fueron confirmadas dándonos ideas de buenas prácticas en las escuelas de enseñanza básica. Significa que a pesar de las dificultades y las carencias presentadas a lo largo del estudio se está trabajando en vista a la inclusión.

Después de concluir el estudio, consideramos pertinente dejar algunas recomendaciones en el sentido de acelerar el proceso de inclusión a las escuelas de enseñanza básica. Así nuestras recomendaciones van en el sentido de la reglamentación de la legislación sobre la educación inclusiva ; Aumentar la formación de profesores ; creación de profesores de apoyo formados en educación especial; mayor inversión en las tecnologías de apoyo y deficiencia; reducción del número de alumnos por aula ; mejoría de la accesibilidad; mejoría de las condiciones de las aulas de recursos ; descentralizar las asociaciones de deficientes creando gabinetes de atención, fuera de los principales centros urbanos beneficiando de esta forma crianzas y jóvenes de las zonas periféricas.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de todos os indivíduos consagrado no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1978) e que teve eco na Constituição da República de Cabo Verde, no artigo 7º, alínea h). Sendo a educação um direito fundamental de todos os cidadãos, é crucial que o Estado crie condições para que todos tenham acesso, principalmente a camada mais vulnerável da sociedade. Reconhecendo esse direito, o Estado cabo-verdiano tem trabalhado também para a educação daqueles que antes eram excluídos do sistema de ensino, nomeadamente as crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Cabo Verde tem trabalhado na senda da massificação do ensino para todos, onde culmina com a promoção da educação inclusiva, considerando que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das diferenças e limitações que apresentam. Essa política de inclusão coloca importantes desafios ao sistema educativo cabo-verdiano, que deve criar condições para o sucesso de todos. Pois, não basta aceitar todos os alunos nas escolas regulares, mas acima de tudo criar condições para que todos

tenham sucesso. É neste contexto que o presente trabalho de investigação foi realizado, cujo tema é *A Construção da Educação Inclusiva em Cabo Verde: Políticas e Práticas de Inclusão de Crianças com Necessidade Educativas Especiais no Ensino Básico*, no sentido de:

- Conhecer as políticas e as práticas de inclusão de crianças com NEE no ensino básico cabo-verdiano.
- Compreender o impacto das orientações supranacionais sobre a política inclusão da educação de crianças com NEE em Cabo Verde

A educação inclusiva exige políticas e práticas adequadas, transformadoras do sistema educativo. Ou seja, as escolas regulares têm que reunir as condições que uma educação inclusiva implica, garantindo respostas adequadas a uma diversidade de situações. Segundo Correia (2010:15) “os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e a atitude dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, e parece ser esta a situação, da inclusão passamos à exclusão funcional, em que os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades dos alunos.”

Portanto, para evitar situações de exclusão funcional é necessário que as políticas educativas tenham em vista a inclusão de todos os alunos e, que, sobretudo as práticas vão de encontro às necessidades de todos os alunos. Para isso, é fundamental que sejam reunidas as condições humanas, desde a formação de professores que trabalham com esses alunos e, também, garantir apoios especializados, sempre que necessários. “A filosofia adjacente aos princípios da Escola para Todos considera o papel dos apoios educativos fundamental, uma vez que irá permitir que o objeto das diversas planificações seja alcançado.” (Correia, 2010: 37)

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular pressupõe, necessariamente, recursos materiais e didáticos fundamentais para o acesso ao currículo, principalmente daqueles que apresentam maiores dificuldades. Neste contexto, as salas de recursos multifuncionais e as tecnologias de apoio à deficiência assumem um papel de relevo em todo esse processo.

De um modo geral, a compreensão do processo de inclusão pressupõe uma análise a nível macro, meso e micro. A nível macro a análise centra-se no papel do Estado na definição de políticas educacionais inclusivas e na criação de condições para a sua viabilização. A nível meso, abrangendo a escola como instituição de concretização da educação, a análise deve ter em consideração as dimensões culturais e de liderança, relativamente à valorização da diferença e à promoção da igualdade de oportunidade para todos os alunos. E, a nível micro, que é a sala de aula, onde decorre o processo de ensino-aprendizagem. Neste nível, é imprescindível perceber se todos os alunos dispõem de condições necessárias para o acesso ao currículo.

Com intuito de atender estes diferentes níveis, o presente trabalho de investigação pretende aplicar a triangulação de técnicas de recolha de dados, usando a técnica de análise documental para analisar a legislação cabo-verdiana; a técnica de entrevista, para recolher informações de alguns intervenientes-chave no processo de inclusão e aplicação do questionário aos professores no sentido perceber as práticas a nível da escola e da sala de aula. A partir daí, confrontar os dados provenientes das diferentes fontes. A investigação pretende abranger quatro ilhas mais populosas de Cabo Verde (Santiago, S. Antão, S. Vicente e Fogo), naturalmente com maior número de professores do ensino básico. A opção por essas ilhas deve-se à tentativa de ter uma amostra representativa, suscetíveis de posteriores generalizações das conclusões.

O presente trabalho de investigação encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira parte fez-se a apresentação do quadro teórico em quatro capítulos. No primeiro capítulo, iremos abordar as necessidades educativas especiais, no sentido de perceber o conceito e os tipos de NEE. No segundo capítulo, iremos abordar a evolução histórica da educação de crianças com NEE no mundo e em Cabo Verde, a fim de compreender quando surgiu a preocupação com a educação de crianças com NEE. Em relação ao terceiro capítulo, abordaremos a educação de crianças com NEE no ensino regular, onde iremos fazer um levantamento dos documentos internacionais que apresentam recomendação à implementação da educação inclusiva e o levantamento dos requisitos necessários para que as escolas sejam inclusivas. No quarto capítulo, apresentaremos serviços e tecnologias de apoio às crianças com NEE, com enfoque nas salas de recursos multifuncionais e tecnologias de apoio.

Na segunda parte do trabalho, iremos explicitar como o estudo empírico foi desenvolvido, fazendo referência à metodologia e às técnicas de recolha e análise de dados. Esta parte apresenta dois capítulos, nomeadamente: o capítulo quinto, onde iremos fazer a contextualização do estudo, caracterizando o espaço físico onde o estudo foi desenvolvido e no capítulo sexto, iremos apresentar as opções metodologias do estudo, os procedimentos e instrumentos de acesso aos dados.

Na terceira parte, apresentaremos os resultados do estudo obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Assim, os resultados serão provenientes da análise documental à legislação cabo-verdiana, da análise de conteúdos das entrevistas realizadas a algumas figuras importantes deste processo e da análise dos questionários aplicados aos professores do ensino básico.

Na quarta e última parte, apresentaremos as conclusões dos estudos. Deixaremos também, recomendações e algumas linhas abertas para futuras investigações.

De seguida, exporemos as referências bibliográficas, onde aparece todos os documentos que serviram de suporte para a realização deste trabalho de investigação. E, finalmente, apresentaremos os anexos.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Num estudo sobre a inclusão educativa é pertinente, em primeiro lugar, identificar o público que tradicionalmente é excluído do contexto escolar. Portanto, neste capítulo pretendemos esclarecer o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) e identificar os seus diferentes tipos e classificações.

1. CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O conceito de Necessidades Educativas Especiais passou a ser conhecido em 1978, a partir da sua formulação no “Relatório *Warnock*”, apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretária de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o país de Gales. As conclusões deste relatório revelaram que 20% das crianças apresentam NEE em algum período da sua vida escolar. A partir desses dados, o relatório propôs o conceito de NEE.

O conceito de NEE só foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências² ou dificuldades de aprendizagem. Desse modo, passou a abranger tanto as crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nômadas, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

Brennan (1988 *cit in* Correia, 1999:48) define necessidades educativas especiais como sendo:

Um problema (físico, sensorial, intelectual, social ou qualquer combinação destas problemáticas) que afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

² A OMS (1980 *cit in* Pereira e Veiera (coord., sd:41) define a deficiência como sendo “qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”. A deficiência gera incapacidade nos desempenhos funcionais da pessoa.

A CIF (classificação internacional de funcionalidade, incapacidades e saúde) define a deficiência como sendo problemas a nível das funções ou da estrutura do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda.

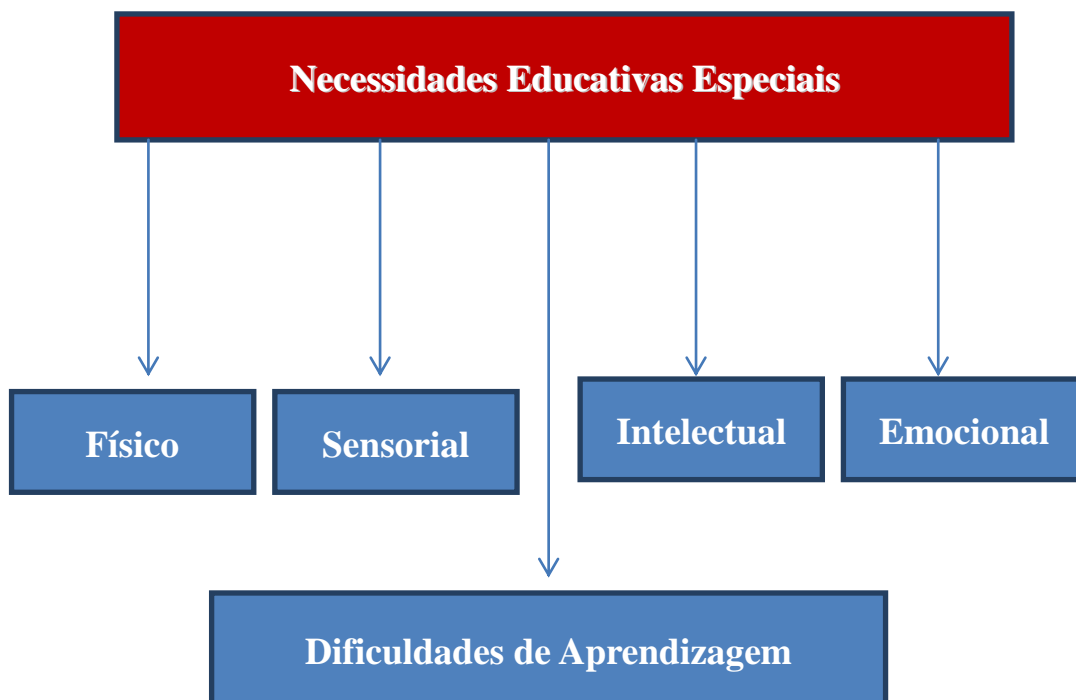
Na perspectiva de Soler (2005), alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por apresentarem dificuldades maiores que as dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade (seja por causas internas, por dificuldades ou carências do contexto sócio-familiar, seja pela inadequação metodológica e didática, ou por história de insucessos em aprendizagens), necessita, para superar ou minimizar tais dificuldades, de adaptações para o acesso físico (remoção de barreiras arquitetônicas) e/ou de adaptações curriculares significativas, em várias áreas do currículo.

A definição de Brennan e de Soler inclui nas NEE um grupo bastante heterogêneo de problemáticas, que envolve desde problemas biológicos, socio-familiares e didáticos e que têm em comum a necessidade de um currículo especial ou modificado.

2. TIPOS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Correia (1993) refere que NEE se aplica a crianças, adolescentes e jovens atípicos, ou seja, com problemas do foro sensorial, intelectual, físico e emocional ou com dificuldades de aprendizagem derivados de fatores orgânicos ou ambientais, como ilustra a figura que se segue:

Esquema 1: Tipos de NEE



Adaptado de Correia (1999:48)

As NEE podem ser divididas em dois grandes grupos, nomeadamente permanentes e temporários. São consideradas NEE temporários problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores como o desenvolvimento motor, linguístico, perceptivo e socio emocional. Inclui-se neste grupo ainda problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. Segundo Correia (1999) as respostas educativas para essas problemáticas passam pela modificação parcial do currículo escolar, adaptando-as às características do aluno num determinado período do seu desenvolvimento e percurso educacional.

A nível das NEE permanentes, as adaptações curriculares são generalizadas. No grupo das NEE permanentes encontramos:

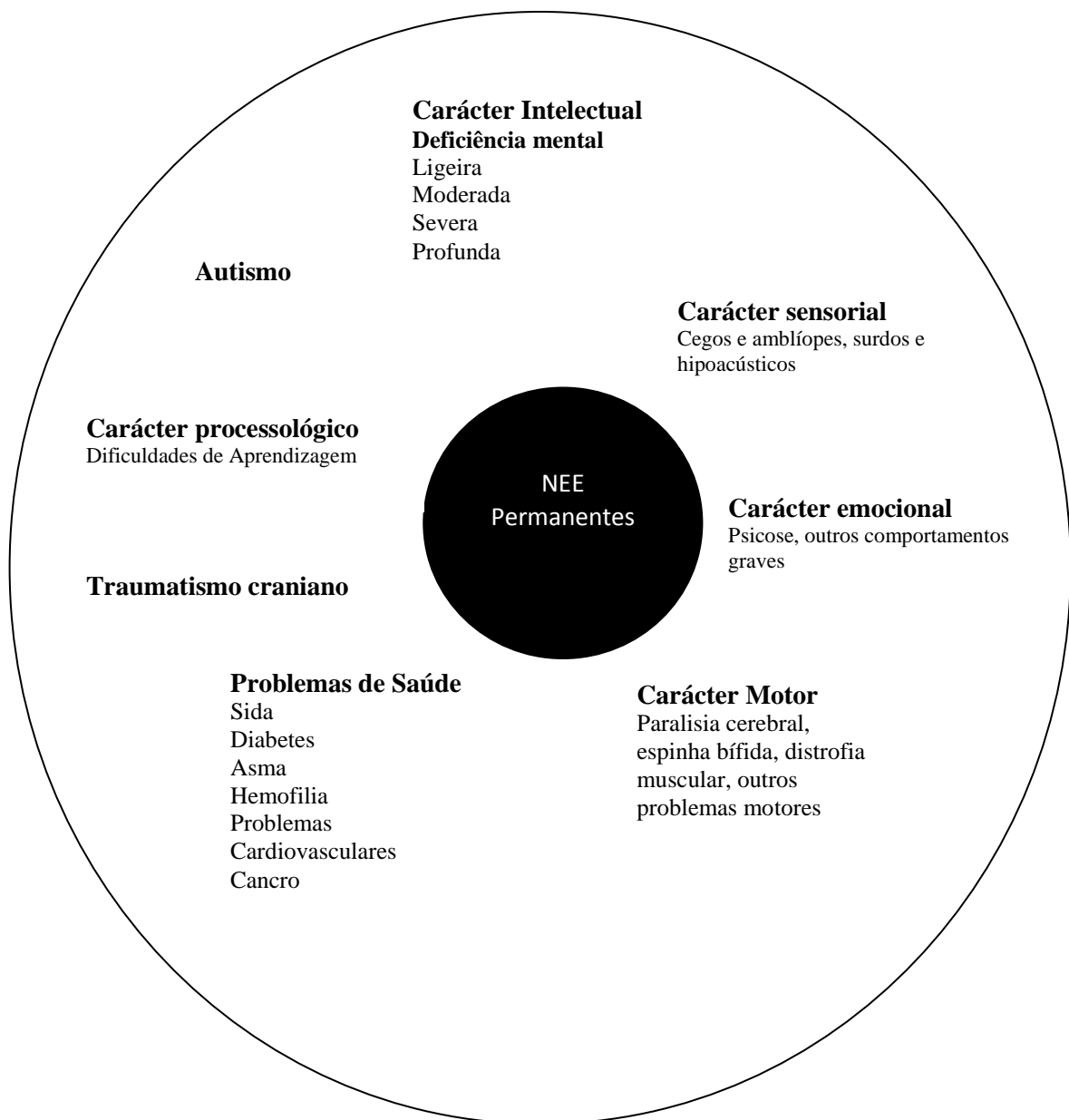
Crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda,

por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo.

Correia (1999: 49)

Portanto, as NEE permanentes envolvem problemas graves como se pode conferir na figura que se segue:

Figura 2: NEE permanentes



Adaptado de Correia (1999: 50)

Para além dos tipos, as NEE também podem assumir classificações diferentes, de acordo com a sua frequência e com a intensidade que afeta a pessoa.

3. CLASSIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

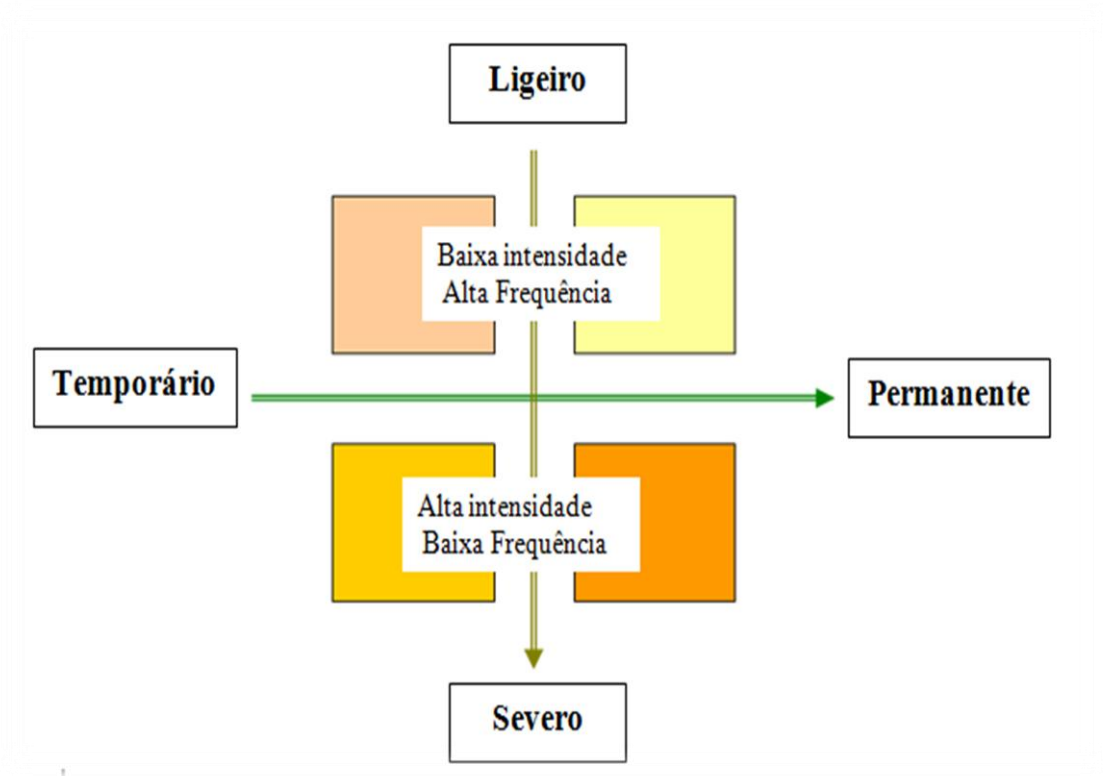
As NEE podem ser ligeiras, apresentando baixa intensidade e alta frequência, ou severas, apresentando alta intensidade e baixa frequência. Simeonsson (1994)³ faz a distinção dos problemas de **baixa-frequência e alta-intensidade** e problemas de **alta-frequência e baixa-intensidade**, referindo que os primeiros são aqueles que tem grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita, que exigem tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos de baixa-frequência e alta-intensidade as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez; o autismo; o síndrome de *down*; entre outros. Bairrão *et al.* (1998) considera que a prevenção primária dessas problemáticas tem duas dimensões, nomeadamente a médica e a educacional. A nível médico, é fundamental o aconselhamento genético, a melhoria das condições dos cuidados pré-natais, o controlo de casos de gravidez de alto risco. A nível educacional, a prevenção consistirá em atender essas crianças através de programas de intervenção precoce. Os casos de baixa-frequência e alta-intensidade têm menos prevalência nas escolas, mas são muito exigentes em recursos humanos e materiais especializados.

Quanto aos casos de alta-frequência e baixa-intensidade são, geralmente, casos de crianças e jovens com ausência de familiaridade de requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam dar. São esses alunos que se encontram sob risco de insucesso e abandono escolar. Para Bairrão (1998) esses alunos não precisam de serviços de educação especial, mas sim de uma educação diversificada e de qualidade.

³ Simeonsson (1994) *cit in* Ministério da Educação (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Mem Martins: Autor

A classificação das NEE pode ser melhor compreendida através da figura que se segue:

Esquema 2: Classificação NEE



Depois da abordagem sobre o conceito, tipos e classificações das NEE paremos a apresentar uma trajetória histórica sobre a educação dessas crianças no mundo e em Cabo Verde.

CAPÍTULO II

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO MUNDO E EM CABO VERDE

No presente capítulo, iremos abordar o seu conceito de educação na perspectiva de vários autores e fazer uma trajetória histórica da educação de crianças com NEE, com destaque para evolução histórica da educação especial. Abordaremos também a evolução da educação em Cabo Verde, evidenciando as principais fases. Com essa trajetória histórica, pretendemos perceber em que momento histórico se verificou a preocupação com a educação das crianças com NEE e como evoluiu essa educação. Assim, passaremos a contextualizar e a apresentar o conceito da educação.

A educação não é a mesma em todos os tempos e em todos os lugares, pois em cada sociedade traça-se a educação de acordo com o homem que se pretende formar. Segundo Lacerda (1977:45) “Cada país organiza seu sistema de ensino, de acordo com suas tradições, seus costumes, suas necessidades sociais, de modo a formar as novas gerações, encaminhando-as para seus destinos”.

Numa perspectiva de educação permanente Piletti (1999) afirma que a educação acompanha-nos durante toda a vida e sempre estamos a aprender coisas novas. Desta forma, a educação ocorre em todos os ambientes onde se encontra a criança, desde que haja adultos, cujos padrões comportamentais a criança é induzida a assimilar.

Para a melhor compreensão da evolução da educação, torna-se necessário conhecer o seu conceito e a sua importância. Neste sentido, passamos a apresentar o conceito da educação na perspectiva de dois autores:

Para Durkheim, a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exige a sociedade política.

Homem (2006) vê a educação como o processo global da sociedade pelo qual as pessoas e os grupos sociais aprendem a assegurar, conscientemente, no interior da comunidade nacional e internacional e em seu benefício, o desenvolvimento integral da sua personalidade, das suas capacidades, das suas aptidões e do seu saber.

Durkheim defende uma perspectiva mais arcaica da educação, que é a ação exercida pelos mais velhos sobre os mais novos. Homem, por sua vez, apresenta uma visão mais contemporânea e globalizada da educação, direcionando para o seu papel no desenvolvimento integral da personalidade, das capacidades, das aptidões e do saber do indivíduo. Ambos os autores apresentam a educação como uma resposta às necessidades sociais. O que significa que a educação tem um papel preponderante na integração social dos indivíduos.

Não se pode falar da educação sem fazer alusão ao papel imprescindível da escola na concretização da educação, através da transmissão conhecimentos científicos e culturais. Correia (2014)⁴ refere que 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.

Assim, Marques (2001) defende que existe escola desde que há sociedades organizadas e interessadas na transmissão do conhecimento às novas gerações. A humanidade nunca dispensou a escola, pois esta tornou-se num instrumento que acompanha o homem até a morte.

O referido autor acrescenta ainda que a escola tem duas grandes finalidades: a transmissão do conhecimento às novas gerações e o desenvolvimento e realização das potencialidades de cada pessoa. Isto é, “à escola compete a formação intelectual, moral, espiritual e física do aluno, a formação integral, portanto.” (Marques: 1999: 15) Na mesma linha, Morgado (2001) diz que o papel fundamental da escola é a formação de indivíduos. Essa formação será adequada à sociedade em que o indivíduo se encontra inserido, pois a escola espelha a sociedade. Morgado (2001:13) refere que:

A escola como estrutura viva e profundamente inscritas nas sociedades espelhará sempre as circunstâncias sociais, económicas, científicas e culturais próprias de

⁴ Actas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva.

cada momento da evolução dessas sociedades. Assim sendo, qualquer reflexão sobre a escola não pode deixar de considerar o momento histórico em que se opera.

Em suma, podemos constatar que a educação assume um papel determinante no desenvolvimento das capacidades e aptidões dos indivíduos, preparando-os para uma melhor integração social. A escola, por sua vez, formaliza, organiza e potencia o ato educativo, de acordo com a época e com a sociedade onde se encontra inserida. Assim, podemos constatar que o não acesso à escola pode condicionar, de certa forma, uma conveniente integração social.

Dada a importância do contexto histórico para a reflexão da educação, iniciaremos por uma breve e concisa evolução histórica da educação especial, ressaltando apenas alguns aspetos considerados mais marcantes.

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE

A antiguidade é caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente. Em cidades como Esparta, as crianças deficientes eram colocadas nas montanhas, em Roma lançadas aos rios. Na Idade Média eram associadas à imagem do diabo e a atos de feitiçaria, por isso, eram vítimas de perseguições e execuções. Por essa razão, nos dois períodos não há nenhuma referência sobre a educação dessas crianças.

Nos sécs. XVI, XVII e XVIII, devido ainda a concepções míticas, os deficientes eram colocados em “asilos, hospícios ou prisões, muitas vezes tratados como criminosos por se considerar que a deficiência era o reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos pais.” (Madureira e Leite 2003:18). Apesar do cenário ser ainda devastador, surgem neste período algumas iniciativas no sentido de educar crianças com necessidade educativas especiais, destacando-se o trabalho de Ponce de Léon que, em 1520 criou num mosteiro Benedito espanhol uma classe de 12 jovens surdos, a quem ensinou linguagem escrita e, a partir daí, a articulação oral. Destaca-se ainda a criação da primeira escola pública para surdos em 1755, pelo Abade L'Épée e a criação de um instituto para cegos, em 1784, por Valentin Hiiy. Essas iniciativas foram alastrando um pouco por todo mundo, ligadas às instituições religiosas.

Mais tarde, verificou-se o surgimento de instituições especializadas, algumas com finalidades de carácter educativo, todavia numa lógica segregada. Verificou-se ainda o incremento de estudos neste âmbito, embora com forte propensão para área clínica.

Em meados do séc. XX, em muitos países ocidentais, o estado assume a causa da educação especial e esta passa a ser um subsistema educativo público. Segundo Madureira e Leite (2003), neste século houve dois grandes eixos de evolução da educação de crianças deficientes: do assistencialismo à educação especializada e da responsabilização social difusa à responsabilização pública organizada.

Na segunda metade do séc. XX surgem argumentos defendendo que os serviços de educação especial segregados privam as crianças de oportunidades de aprendizagem e reduzem as suas possibilidades de desenvolvimento, desencadeando, mais tarde, processos de integração de crianças deficientes em classes regulares, fortemente impulsionados pelo princípio de normalização. Com esse princípio não se pretendia que todos fossem alunos-padrão, mas que cada um seja aceite com as suas diferenças e tenha uma resposta adequada às suas necessidades.

Apesar dos bons propósitos da integração, não se verificou o sucesso esperado, visto que implicava a adaptação da criança com necessidades educativas especiais aos princípios, valores e práticas já existentes nas escolas.

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, surge a perspectiva da inclusão na qual reforça as questões da educação para todos, da igualdade de oportunidade e, claro, da educação de crianças com necessidades educativas especiais numa política inclusiva, em turmas regulares. A educação inclusiva vem reafirmar aquilo que está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: “Toda a pessoa tem direito à educação” (artigo 26º). Também o artigo 3º da Declaração Mundial de Educação para Todos fala da universalização do acesso à educação e a promoção da igualdade: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Portanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.”

Nesta perspectiva inclusiva, as escolas terão de criar condições ajustadas às dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais, de modo, a proporcionar-lhes uma

educação de qualidade. Segundo a Declaração de Salamanca (1994) “Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.” A referida declaração afirma ainda que “as crianças e 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.”

As pessoas com deficiência continuam a ser as mais marginalizadas em todas as sociedades. Apesar de a estrutura internacional de direitos humanos ter mudado a vida das pessoas em todo o mundo, os cidadãos com deficiência não obtiveram os mesmos benefícios. Independentemente da situação económica ou dos direitos humanos de um país, estas pessoas são geralmente as últimas a ver respeitados os seus direitos.

Nesse sentido, as Nações Unidas na 61ª Sessão da Assembleia-Geral, realizada em 13 de Dezembro de 2006 adotou a “Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. A adoção da Convenção resultou do consenso generalizado da comunidade internacional sobre a necessidade de garantir efetivamente o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual destes cidadãos e de reforçar a proibição da discriminação destes cidadãos através de leis, políticas e programas que atendam especificamente às suas características e promovam a sua participação na sociedade.

A educação inclusiva pressupõe, segundo Rodrigues (2006), uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.

A organização do sistema educacional orientada nos princípios da educação inclusiva possibilita quebra o ciclo de exclusão, desafiar os preconceitos, dar visibilidade às pessoas com deficiência e oportunidade para que estas construam o seu próprio futuro. Ao compreender que todas as crianças devem estar com as suas famílias nas suas comunidades, a política de inclusão afirma os direitos humanos e fortalece a participação, superando os preconceitos que persistem na sociedade. Para eliminar as barreiras centradas nas atitudes, é preciso desfazer a cultura da segregação, desmistificar a ideia de que a deficiência está associada à incapacidade. As experiências de inclusão demonstram que no contexto escolar, as crianças aceitam as diferenças e aprendem a não discriminar.

(Alves, *et al.* 2006: 10)

Assim, a inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica, não se tratando portanto de saber qual é o défice da criança, o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas de saber o que faz o professor, o que faz a turma e o que faz a escola para promover o sucesso.

O conceito de inclusão está integrado num conceito mais amplo, o de sociedade inclusiva, onde todo o cidadão é cidadão de pleno direito, não pela sua igualdade, mas pela aceitação da sua diferença. Entende-se que inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao pleno exercício dos direitos humanos.

Autores como Moriña (2002) e Verdugo (2009) defendem que a escola inclusiva envolve aspetos distintos:

- a) Destina-se não só aos alunos com necessidades especiais que necessitam de apoio educativo, mas aos estudantes em geral;
- b) Concentra-se na resolução de problemas mais que no diagnóstico;
- c) Orienta-se pelos princípios de equidade, cooperação e solidariedade, considerando as diferenças como uma fonte de enriquecimento da sociedade;
- d) Preza pela inclusão total e incondicional dos alunos;
- e) Exige uma profunda transformação do sistema educativo e uma rutura das práticas tradicionais;
- f) Centra-se na sala de aula, proporcionando os apoios necessários aos alunos na sala de aula regular, e não em programas específicos.

Um dos grandes desafios do sistema educativo é garantir que as escolas inclusivas sejam uma realidade e que ofereçam respostas de qualidade a todos os alunos. Trata-se de alcançar igualdade de oportunidades, participação e excelência, de tal forma que os alunos consigam desenvolver plenamente as suas potencialidades e que a escola possa aceitar as diferenças individuais, proporcionando apoios individualizados e atenção à diversidade centrada na pessoa (Schalock & Verdugo, 2002).

Em suma, podemos dizer que as crianças com necessidades educativas especiais passaram de uma exclusão total a uma tentativa de inclusão efetiva no ensino regular.

Após uma incursão teórica sobre a evolução da educação de crianças com NEE nos países desenvolvidos, é pertinente perceber a trajetória de Cabo Verde neste campo.

2. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

A evolução da educação em Cabo Verde passa por diferentes etapas desde a criação do sistema educativo até a atualidade. O objetivo deste ponto é identificar quando surgiu a preocupação com a educação de crianças com NEE.

Segundo Cardoso (2007) o sistema educativo cabo-verdiano remonta aos finais do séc. XIX/início do séc. XX, circunscrita a uma pequena elite.

Moniz (2007) considera que só no século XIX o governo português resolveu dar mais atenção à escolarização em Cabo Verde, embora muito seletiva e intimamente ligada à igreja. A primeira escola primária a funcionar na Praia foi fundada em 1817. O seu funcionamento era bastante deficitária, com clara evidência do desencontro entre a cultura europeia em projeção e a cultura africana.

Segundo Cardoso (2007) o estabelecimento de ensino secundário oficial de Portugal em África foi precisamente criada em Cabo Verde, com a fundação do Seminário-liceu em Ribeira Brava, na Ilha de S. Nicolau, em 1866. Em 1892 o seminário de S. Nicolau passou a seminário-liceu, instituição “onde se formam os funcionários da administração colonial local e das outras colónias” (Lesourd, 1995. *cit in* Afonso, 2002:120)

Partindoda descrição desses autores, podemos constatar que a nessa época a educação visava, por um lado a inculcação da cultura europeia, ignorando a cultura africana e, por outro lado a preparação dos funcionários públicos para trabalharem nas colónias.

Nos finais do séc. XIX havia em Cabo Verde setenta e três escolas, frequentado por mais de três mil alunos.

Durante muito tempo, até ao fim dos anos 50, o ensino destinava-se a um pequeno número de privilegiados das cidades e do campo: filhos e filhas da burguesia comerciante, dos morgados e proprietários agrícolas, e filhos de uma classe média em crescimento lento dos empregados e dos intelectuais. (...) A política de assimilação criada por Salazar a partir de 1930, que separava os indígenas dos assimilados, deu origem a uma elite restrita de caboverdianos que foram utilizados como pequenos e médios funcionários no Ultramar.”

(Lesourd, 1995. *cit in* Afonso, 2000:121)

A citação revela claramente que a educação, nessa época, em Cabo Verde era restrita a uma pequena elite, residentes na cidade e no campo. Neste sentido, podemos constatar que não havia lugar para crianças pobres e muito menos para os deficientes. Segundo Carvalho (2014) “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.”

Nesta época, já se verificava nos países desenvolvidos a preocupação com a educação de crianças com deficiência, mas sem eco num Cabo Verde colonizado, por uma ditadura.

Em 1917 procedeu-se uma reforma no ensino em Cabo Verde, estruturando-o em três níveis: primário, normal e secundário. O ensino secundário incluía o ensino profissional. Mais tarde, em 1947 “o ensino primário elementar (até 3ª classe) tornou-se obrigatório para todas as crianças de um e outro sexo, física e mentalmente sãs em idade escolar” (Carvalho, 1998. *cit in* Cardoso, 2007:251).

A partir da década de 60, verificaram-se mudanças na educação nas colónias, incluindo Cabo Verde, devido à opinião pública internacional e à pressão dos movimentos de libertação. As mudanças verificadas prendem-se com a expansão da educação; definiu-se ainda a obrigatoriedade do ensino primário para as crianças dos 6 aos 12 anos e foi também definida a obrigatoriedade da frequência das 5ª e 6ª classes (Afonso, 2002).

Com a conquista da Independência Nacional em 1975, a educação atinge uma nova dimensão e funcionou como instrumento ativo de transformação das estruturas e relações sociais.

Todo sistema de ensino está baseado em uma filosofia da educação, uma filosofia da vida, que lhe dá a orientação e que varia sempre que o meio social

passa por transformações políticas, pois estas são sempre consequência de novas concepções e a política educacional varia em função da nova política adoptada.”

(Lacerda, 1977: 47)

A evolução histórica da educação em Cabo Verde pós- independência foi dividida em cinco fases, que passaremos a apresentar:

- **PRIMEIRA FASE: COMPREENDIDO ENTRE 1975 – 1980**

No âmbito do Encontro Nacional de Quadros de Educação, realizado em 1977, referenciado por Sousa (2010), o Partido da Libertação Nacional (PAIGC) defendeu que a educação devia orientar-se no sentido de alcançar os seguintes objetivos: formar as novas gerações; desenvolver as capacidades intelectuais, físicas e espirituais do indivíduo; formar homens livres, cultos e aptos para participar ativamente e conscientemente na construção do país.

Sousa (2010) explica que para responder aos desejos do acesso à educação por parte da população, o primeiro governo da república apresentou, em 1977, o primeiro projeto da reforma do novo sistema de ensino em Cabo Verde.

Para Moura (2009) apesar das críticas realizadas ao sistema do ensino colonial e das transformações efetuadas nas diferentes instituições do país (representavam uma rutura total com a ordem social colonial), o novo sistema de ensino proposto manteve as mesmas estruturas e práticas pedagógicas do sistema colonial. O sistema educativo continuou organizado em:

- Ensino pré-primário não obrigatório;
- Ensino primário com duração de quatro anos, denominado ensino básico elementar (EBE);
- Ciclo preparatório de dois anos de duração, denominado ensino básico complementar (EBC);
- Ensino secundário com duas vias, uma geral e uma técnica.

Os autores acima referenciados mostram perspectivas divergentes em relação às mudanças educativas verificadas no período pós-independência. Sousa fala num rompimento com o sistema anterior e Moura, por sua vez, mostra que apesar das críticas ao sistema educativo colonial, não se verificou transformações significativas na estrutura e nem na prática pedagógica. Concordamos com a perspectiva de Moura, porque na verdade, o estado recém-constituído não reunia condições suficientes para introdução de mudanças radicais no sistema educativo.

A nível da educação, apesar dos avanços registados e da educação passar a ser vista pelo novo governo como o “motor” do desenvolvimento, o ensino continuou sendo elitista, selectivo e “legitimadora” da ideologia do grupo dominante. Para a maioria da população o sistema educativo continuou sendo de difícil acesso, principalmente a nível do ensino secundário e ensino superior.

(Moura, 2009: 127)

Nesta primeira fase do período pós-colonial, a educação continua elitista e seletiva excluindo os grupos marginalizados, entre os quais crianças com deficiência.

- **A SEGUNDA FASE: ENTRE 1980-1985**

Esta fase coincide com o Período da apresentação do programa do governo da II legislatura 1981-1985 e o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento 1982-1985.

Neste período, verifica-se uma evolução do ensino que se inseria no processo de liquidação das consequências do colonialismo e lançar as bases para o processo do desenvolvimento. “... o sistema de educação e de formação deve adaptar-se a todos os cidadãos, qualquer que seja a sua idade, sexo ou situação sócio-profissional” (PAICV, 1983 *cit in* Afonso, 2002:132).

Sousa (2010) esclarece que, nesta fase, todas as ações do Governo corporizam uma política educativa que assenta na reformulação dos programas escolares, formação dos professores, tudo isso para aumentar o nível da educação no país e formar o homem novo, para a construção da nova sociedade.

Nesta fase, surgem medidas educacionais mais consistentes, sobretudo a nível da formação de professores. Verifica-se ainda a preocupação com generalização do ensino

para todos os cidadãos. Aqui surgem as primeiras bases para a assunção da educação para todos e mais tarde para a inclusão.

- **A TERCEIRA FASE: A SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 80 (1986-1990)**

Segundo Afonso (2002) reconhece uma transformação qualitativa. Foram apresentados e discutidos dois instrumentos, designadamente: o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1986-1990) e o Projeto da Reforma do Sistema Educativo, que teve consequência em 1990, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esses instrumentos vieram a revolucionar o sistema educativo na década de 90.

Segundo Afonso(2002:42), o PND propunha para o sector da educação os seguintes objetivos:

- Promoção dos estudos necessários à definição e implementação da reforma do sistema educativo; a melhoria do funcionamento do ensino básico;
- Criação das condições para a implementação progressiva da escolaridade obrigatória de seis anos;
- Redução substancial dos níveis de analfabetismo da população;
- Extensão do sistema extra- escolar;
- Reforço das estruturas de planeamento sectorial e da reforma de quadros da educação.”

Moniz (2007) refere ainda que no II PND foram traçados como meta para a educação a melhoria da relação escola/comunidade e a sua inserção no processo de desenvolvimento socioeconómico e cultural, reforçando assim a componente qualitativa e de transformação do sistema.

Para Sousa (2012), os objetivos do II Plano Nacional do Desenvolvimento eram: a melhoria dos recursos e meios técnicos educativos, a formação dos professores, em

particular, os do Ensino Básico, a elaboração de manuais escolares, o alargamento do Ensino Básico a seis anos e a redução das desigualdades no acesso à escola.

Os documentos perspectivados, nesta etapa, davam garantias de mudanças qualitativas no sistema de ensino cabo-verdiano. Contudo, é sabido que a implementação de medidas amplas e profundas acontecem paulatinamente, pelo que, não podemos afirmar que as mudanças ocorridas nesta etapa tenham sido significativas no sistema educativo.

- **A QUARTA FASE: DEU-SE A ABERTURA POLÍTICA EM 1990 - AMPLAS REFORMAS ESTRUTURAIS E EDUCACIONAIS**

Nesta fase, surgiram vários movimentos a favor da educação para todos. Com a publicação de Lei de Bases do Sistema Educativo e com a aprovação da Nova Constituição da República de Cabo Verde, em 1992, os excluídos, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, ganharam força. A lei de Bases do Sistema Educativo de 90⁵ apresenta três artigos relacionados com a educação de jovens e adolescentes com deficiência, nomeadamente: o art.º 44 sobre a educação especial, art.º 45 sobre a educação de crianças portadoras de deficiência e o art.º 46 sobre a educação de crianças sobredotadas. A Lei de Bases prevê ainda, no artigo 65º, a formação de professores e educadores de infância em educação especial.

As medidas elencadas na terceira fase foram oficializadas com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, numa perspectiva de educação para todos. Os marginalizados foram também considerados nesta Lei. Em relação aos pontos referentes ao ensino de crianças com deficiência é preciso reconhecer também que houve influência dos movimentos internacionais sobre a educação para todos, em que Cabo Verde participou no âmbito das conferências mundiais.

Sousa (2012) refere que neste período inicia-se, pela primeira vez, a ideia da implementação de um ensino especial integrado para crianças e jovens com deficiência no ensino regular, enquanto se ampliava as discussões sobre a atuação da educação especial, principalmente nas escolas públicas. Para responder esse novo desafio, o programa do governo para a legislatura 1991-1995 anuncia várias medidas,

⁵Lei nº 103/III/90, de 9 de Dezembro

nomeadamente ações de formação e elaboração de programas de educação para as crianças e jovens deficientes.

Para a segunda legislatura 1996-2000 o Governo propõe:

A criação de condições para a integração progressiva das crianças e adolescentes portadores de deficiência no sistema de ensino e formação profissional; a elaboração e execução do plano nacional de prevenção de deficiência; adopção de leis que assegurem aos deficientes o acesso às diferentes componentes da vida colectiva e a criação de condições que permitam a integração de crianças portadoras de deficiência ou com NEE no sistema de ensino.

(Programa do II Governo Constitucional da II Republica, 1996: 125-128)

Com a mudança do sistema político, o novo governo estruturou o sistema de ensino de modo global e organizado, o ensino básico passa a ser universal e obrigatório e dividido em três fases. O ensino secundário passou a ter uma duração de seis anos, organizados em três ciclos, como nos mostra o quadro que se segue:

Quadro 4: Estrutura do sistema de ensino após a reforma

ENSINO	ANOS	FASE/CICLOS	OBJECTIVOS
Básico	1º 2º	1ª Fase	Finalidade propedêutica e iniciação
	3º 4º	2ª Fase	Formação geral
	5º 6º	3ª Fase	Aumentar o nível de conhecimentos e possibilitar uma orientação escolar e vocacional tendo em vista o prosseguimento de estudos.
Secundário	7º 8º	1º Ciclo ou tronco comum	Aumentar o nível de conhecimentos e possibilitar uma orientação escolar e vocacional tendo em vista o prosseguimento dos estudos.
	9º 10º	2º Ciclo, com duas vias: geral e técnica	Via geral: alargar os conhecimentos e aptidões. Via técnica: formação geral, tecnológica e oficial.

	11° 12°	3ºCiclo, com duas vias: geral e técnica	Via geral: organizada por áreas visando a inserção na vida ativa ou o prosseguimento dos estudos. Via técnica: continuação do 2º ciclo reforçando os conhecimentos nas especialidades e ramos escolhidos.
--	------------	---	--

Fonte: Boletim oficial nº54

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e os movimentos internacionais em prol da educação para todos impulsionaram a criação de algumas associações de deficientes, como se pode conferir no quadro que se segue:

Quadro 5: Associação de deficientes 1

NOME DA ASSOCIAÇÃO	ANO DA CRIAÇÃO	DESCRIÇÃO
ADEVIC Associação de Deficientes Visuais de Cabo Verde	1993	O estatuto foi publicado no Boletim Oficial nº 47 de 22/11/93, que atende crianças e jovens invisuais, onde têm a oportunidade de aprender o Braille, desenvolver atividades da vida diária, e fazer uma formação profissional. A associação criou uma escola - Escola Manuel Júlio, que alfabetiza os invisuais.
ACD Associação Cabo-verdiana de Deficientes	1994	Trabalha com todo tipo de deficientes motores, auditivos, mentais e visuais, independentemente da idade, embora com maior peso para os deficientes motores.
AADICD Associação de Apoio ao Desenv. e Integração da Criança Deficiente Atualmente Associação de Surdos	1996	A criação foi publicada no Boletim Oficial n.º 43 /96 de 16 de Dezembro de 1996. A referida associação, com o passar do tempo, demonstrou uma vocação especial para o atendimento de crianças surdas.
COPAC Comité Paraolímpico Cabo-verdiano	1998	Comité Cabo-verdiano de Desporto para Deficientes. COPAC tem por objetivo promover a inclusão das pessoas com deficiência por meio do desporto.

Retomando a questão da legislação, importa referir que em 1999 verificou-se a revisão da Constituição da República, a qual refere os direitos dos portadores de deficiência. Segundo o documento, cabe aos poderes públicos a responsabilidade de:

- Promover a prevenção da deficiência, o tratamento, a reabilitação e a reintegração dos portadores de deficiência (...);
- 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;

- Organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no ensino e na formação técnico-profissional.

Ainda neste período, no ano 2000, foi criada a Lei 122/V/2000 que estabelece as bases gerais da prevenção, reabilitação e integração das pessoas deficientes. Documento importante para a integração das pessoas com deficiência. Contudo, a nível das escolas do ensino regular não se verificou a implementação de medidas concretas, no sentido de materializar a política de educação de crianças com deficiência.

- **A QUINTA FASE: COINCIDE COM A MUDANÇA DO GOVERNO EM 2001**

A quinta fase é marcada pelo desenvolvimento de um conjunto de ações em prol da educação inclusiva, com forte influência de organismos supranacionais. Moura (2009:168/169) refere que:

Um dos principais acontecimentos do início do século no sector da educação foi a realização do encontro internacional de educação para todos – fórum Dakar (2000), cujo objectivo foi fazer o balanço dos resultados obtidos a nível da educação para todos (EPT) e definir as estratégias a serem desenvolvidas com vista a se atingir os objectivos do milénio, num horizonte 2000 a 2015. Foi nesse âmbito, que a nível nacional foram elaborados os principais instrumentos/documentos para o sector da educação, nomeadamente o Plano Nacional de Educação Para Todos (PNEPT, 2002), Plano Estratégico para a Educação (PEE, 2003) para o período 2002-2010.

Nesta fase, como explica Sousa (2010), toda a prioridade é dada à reformulação da política educativa e apostar na melhoria da qualidade de ensino a todos níveis, principalmente no atendimento das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. Para a realização das políticas educativas, o Governo introduziu importantes ações, tais como a implementação de diplomas legais que estabelecem novos modelos de organização, financiamento e gestão das escolas secundárias, introdução de novos sistemas de avaliação das aprendizagens no ensino básico e secundário, reabilitação das escolas e dos equipamentos, nos diversos níveis de ensino. Foi ainda criada em 2001 a Lei Orgânica do Ministério da Educação (decreto-lei nº25/2001) prevê a criação de condições para a integração progressiva de crianças e

adolescentes com deficiência; prevê ainda a criação de condições para um ensino adequado às necessidades educativas de crianças sobredotadas.

Mais tarde, em 2003 foram elaborados dois importantes documentos: o Plano Nacional de Educação para Todos e o Plano Estratégico para a Educação. Este último documento apresenta três importantes recomendações para a educação de crianças com NEE: 1) integração nos programas de formação inicial de professores, temáticas sobre as necessidades educativas especiais; 2) O reforço da formação contínua de professores na mesma área; 3) adaptações das escolas existentes e das novas às crianças com NEE.

Em 2006, foi elaborado o Plano Nacional de Ação para a Década Africana das Pessoas Portadoras de Deficiência (2006-2009)⁶, enquadrado no Plano Continental de Ação para a Década Africana das Pessoas Portadoras de Deficiência (1999-2009). No plano educativos foram previstos os seguintes resultados:

- 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;
- Curricula 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;

⁶ In Carvalho (2014). A Modelação do Discursos Educativo em Cabo Verde: Marcos Temporais da Exclusão Social à Inclusão Educativa. *In Actas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva.*

- 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.

Outra novidade legislativa desta fase prende-se com a aprovação da nova lei de bases do sistema educativo, onde se verifica o reforço da igualdade de oportunidade no sistema educativo. De acordo com Nova Lei de Base⁷ (2010), no seu artigo 6º, o sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica.

No artigo 13º, o Estado garante a educação obrigatória e universal até ao 10º ano de escolaridade. O Estado promove a criação de condições para alargar a escolaridade obrigatória até ao 12º ano de Escolaridade.⁸

A nível da educação de crianças com NEE, a lei prevê quatro artigos, nomeadamente: o artº 48 que define a educação; artº49 educação de crianças sobredotadas; artº 50 educação de crianças com necessidades educativas especiais e o artº 73 formação de docentes de educação especial.

No ano letivo 2012/2013 o Ministério da Educação, através da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário emite um circular (Circular Nº2/13 de Agosto/2012) a todas as delegações do MED com instruções de medidas sobre o atendimento de crianças com NEE no ensino regular. O circular refere que:

1. Os alunos com necessidades educativas especiais devem ser tratados com flexibilidade em relação aos documentos legais que regulam o acesso e a permanência no sistema de ensino e avaliação das aprendizagens.
2. Solicita o engajamento de todos na implementação das seguintes medidas:

⁷Lei de Bases do Sistema Educativo Caboverdiano - Decreto-Legislativo nº2/2010 de 7 de Maio.

⁸As medidas previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010 continuam em curso, visto que os fracos recursos económicos do país não permite a sua implementação global imediata.

- a) Sinalização dos alunos com NEE, análise das situações e definição de estratégias para melhor responder às diferentes situações, em articulação com serviços centrais/Educação Especial;
- b) Os alunos com NEE devem beneficiar de medidas educativas especiais que visam adaptações do processo de ensino, tais como: condições especiais de matrícula, de frequência, de avaliação, de adaptações curriculares, de materiais didáticos, do espaço físico e apoio pedagógico personalizado;
- c) No caso de alunos com deficiência acentuada que está a frequentar o ensino secundário, e havendo necessidade, pode/deve fazer o ano escolar em dois anos;
- d) Sempre que haja um aluno com deficiência acentuada (deficiência intelectual, transtorno global de desenvolvimento), numa turma o rácio não deve ultrapassar os 25 alunos para o ensino básico e 30 para o ensino secundário.

Para além dos diplomas legais e dos documentos oficiais, nesta etapa, verificou-se a intensificação de ações práticas em prol da educação inclusiva, desde a criação de algumas salas de recursos para o atendimento especializado a alunos com NEE; a realização de formações contínuas de curta duração para os professores do ensino básico; o surgimento de mais associações de defesa dos deficientes, como elucida o quadro que se segue:

Quadro 6: Associação de deficientes 2

NOME DA ASSOCIAÇÃO	ANO DA CRIAÇÃO	DESCRIÇÃO
CENORF Centro Nacional Ortopédico e de Reeducação Funcional	2005	Esse centro tem como missão prestar serviços especializados em matéria de ortopedia e de reabilitação.
ADEF Associação de Desenvolvimento e Formação de Pessoas de Condições Especiais de Cabo Verde	2006	O objetivo é desenvolver atividades que visam a formação e o bem-estar sócio cultural dos deficientes
ACARINHAR Associação das Famílias e dos Amigos das Crianças com Paralisia	2007	O objetivo é a promoção do bem-estar e qualidade de vida das crianças com paralisia cerebral e das suas famílias, tendo em vista

Cerebral		proporcionar-lhes um desenvolvimento integral e harmonioso. A criação da associação foi formalizada pelo Boletim Oficial de 29/06/07.
projeto MON NA RODA	2010	O objetivo dinamizar um espaço de atividade ocupacional para jovens com deficiência, incentivando-os a praticar atividades físicas por meio da dança.
FECAD Federação Cabo-verdiana das Associações de pessoas com Deficiência	2011	Tem como objetivo representar, promover e assumir a defesa dos interesses comuns das associações de deficientes.
CRESCER ESPECIAL Centro de Intervenção Precoce e Reabilitação).	2011	Esse centro tem como objetivo assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento integrado das crianças e jovens com deficiência e em risco de atraso grave de desenvolvimento.
COLMEIA Associação de Pais e Amigos de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais	2014	O objetivo é promover a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais na sociedade para que possam usufruir de todos os direitos.

Esta fase foi também marcada pela implementação do programa “*Mundo Novu*”⁹ e a revisão curricular, com vista à modernização e à melhoria da qualidade do ensino. Contudo, apesar dos esforços levados a cabo pelo governo, Moura (2009) considera que a nível da educação pré-escolar/infantil ainda existe desigualdade entre zonas rurais e urbanas, entre municípios, em termos de recursos educativos, infra-estruturas, equalização dos docentes; no ensino básico, apesar da taxa líquida de escolarização de 98,5%, da universalização do ensino obrigatório e da sua expansão de quatro para seis anos, na prática um número significativo de alunos continuam sem frequentar o ensino básico, especialmente os alunos com necessidades educativas especiais (Censo 2000).

Após uma trajetória sobre a evolução histórica da educação no mundo e em Cabo Verde, passaremos agora a abordar as questões relacionadas a educação inclusiva.

⁹“O programa “*Mundu Novu*”, pretende-se modernizar o processo de ensino através da utilização das tecnologias de informação e comunicação, criando um novo paradigma de ensino interativo.” (<http://www.mundunovu.gov.cv/index.php/o-programa-mundu-novu/descricao>)

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO REGULAR

No presente capítulo pretendemos abordar o conceito de educação inclusiva, orientações e políticas supranacionais para a implementação da educação inclusiva, detalhar como deve ser organizada uma escola inclusiva, tendo em consideração aspetos como a cultura, a liderança, as adaptações curriculares, etc. E, finalmente, analisar a formação de professores para o exercício da profissão nas escolas inclusivas. Posto isto, iniciaremos pela definição da educação inclusiva.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação de crianças com NEE no ensino regular é viabilizada através de uma educação inclusiva. Segundo Sebba e Ainscow (1996 *cit in* Warwick, 2001:112) a educação inclusiva é:

(...) o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a previsão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos.

A educação inclusiva procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, com foco específico naquelas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar. Assim, a implementação da educação inclusiva passa pelo *“reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental (...)”* (Escudero e Martinez, 2011).

Nesta perspetiva, a educação inclusiva é considerado um novo paradigma de pensamento, mas também de ações concretas, com vista a responder a todos os alunos,

incluindo os mais desfavorecidos. Skrtic (1994) refere que “a inclusão é mais do que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos numa sociedade na qual a diversidade, hoje em dia, é mais normal, do que exceção.” Portanto, no contexto da educação *“la inclusión implica un proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado y, al mismo tiempo, la eliminación de las barreras que conllevan a procesos de exclusión* (Booth et al., 2000 cit in Morina e Parrilla, 2006:518).

A grande mais-valia da educação inclusiva prende-se com o fato da escola ajustar às necessidades dos alunos, realizando adaptações curriculares para permitir o acesso ao conhecimento. Assim, Stainback e Stainback (1996) consideram que a escola inclusiva é aquela que educa todos os estudantes dentro do mesmo sistema educativo, proporcionando-lhes programas adequados às suas capacidades e necessidades. A Declaração de Salamanca (1994) recomenda que as escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Nesta lógica, as escolas inclusivas devem incluir crianças com deficiência, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Atendendo esses marginalizados, a educação assume a sua responsabilidade de justiça social como refere Thomazet(2009 cit in Escudero e Martinez, 2011), isto é, o autor diz que *“la educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia”*.

O novo paradigma de educação inclusiva pretende introduzir mudanças profundas no sistema educativo, na concretização do princípio da escola para todos, segundo o qual todos os alunos devem aprender juntos independentemente das limitações de cada um, aprimorando pelo acesso e sucesso de todos.

A educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola inclusiva para todos prevê o acesso à escolarização e ao atendimento às necessidades educativas especiais.

(Alves *et al.*, 2006:9)

Contudo, a reestruturação das escolas enquadradas nos valores inclusivos não é fácil, devido à historicidade das escolas, que têm vindo a trabalhar na senda da homogeneidade, pouco tolerante à diversidade.

A inclusão dos valores inclusivos, em muitas escolas, não está isenta de dificuldades e, para muitos, constitui ainda uma caminhada longa e difícil, reflectindo não só toda a historicidade da criação da Escola Pública, mas também os valores de toda uma sociedade globalizante, competitiva e indiferente às diferenças.

(Lima-Rodrigues *et al.* 2007:117)

A implementação da educação inclusiva na verdadeira acepção da palavra é algo que requer tempo e esforço, que pode ser mais ou menos, tendo em conta a história e a cultura de cada país e de cada escola em particular. 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. Marchesi (2001, *cit in* Lima-Rodrigues *et al.* 2007)

Superando as dificuldades da inclusão, as vantagens são inúmeras, ou seja, com a implementação efetiva da educação inclusiva haverá melhorias na qualidade do ensino para todos, que “atua como impulsionadora das mudanças nas práticas educacionais nas escolas, desafiando os professores a desenvolverem novas metodologias para a participação ativa que beneficia todos os alunos”. (Alves *et al.*, 2006:10)

Após uma breve abordagem à volta do conceito de educação inclusiva consideramos pertinente perceber quais as orientações/recomendações e políticas expressas em documentos supranacionais para a construção de uma educação inclusiva.

2. POLÍTICAS E ORIENTAÇÕES SUPRANACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Algumas declarações internacionais têm procurado promover e garantir o direito à inclusão, nomeadamente:

- Declaração de Cuenca (1981);
- Declaração de Sunderberg (1981);
- Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990);
- Declaração de Salamanca (1994); e
- Declaração de Madrid (2003).

Para além das declarações há também as convenções e os fóruns que têm procurado também promover a inclusão, como por exemplo:

- A Convenção dos Direitos das Crianças (1988)
- Fórum Mundial de Educação para Todos (2000)
- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2006)

De seguida, apresentaremos alguns desses documentos internacionais que tiveram impacto nas políticas nacionais de diferentes países relativamente ao respeito pelos direitos e pela educação de crianças com necessidades educativas especiais, através do processo de inclusão dessas crianças no sistema de ensino regular. Os pontos apresentados estão essencialmente relacionados com as políticas.

2.1. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) recomenda aos Estados signatários que:

- As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre

os órgãos educacionais e demais órgãos do governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental.

- Políticas de apoio nos setores social, cultural e económico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.
- A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo
- Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos

os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e económico.

O documento realça o papel fundamental das autoridades nacionais e locais na promoção da educação para todos. Impor também destacar dois aspetos importantes que se prendem, por um lado, com o papel crucial dos professores e, por outro, o facto da educação para todos não esperar até todas as condições sejam reunidas. Isto é, começa-se com os recursos disponíveis e vai-se melhorando com o tempo. A nível dos recursos recomenda ainda a realocação de verbas, através de transferências de outro setor (por exemplo militar) para a educação.

2.2.DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A Declaração de Salamanca (1994:17, 18, 19, 38, 42) propõe orientações políticas para a construção da educação inclusiva, nomeadamente:

- A legislação deverá reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em contextos integrados;
- Deverão adotar-se medidas legislativas paralelas e complementares nos sectores de saúde, segurança social, formação profissional e emprego, de modo a apoiar a legislação educativa e a proporcionar-lhe plena eficácia;
- A política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência. As exceções a esta norma deverão ser consideradas caso a caso, e apenas admitidas quando se conclua que só uma escola ou estabelecimento especial podem responder às necessidades de determinada criança.
- As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos / cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.
- Deve ser fortalecida, a todos os níveis, a coordenação entre as autoridades educativas e as que são responsáveis pelos serviços de saúde, emprego e ação social, de modo a garantir-se a respetiva convergência e a complementaridade. O planeamento e a coordenação terão, também, em conta o papel – real e potencial – que possam representar as agências semipúblicas e as organizações privadas. É preciso um esforço especial para assegurar o apoio da comunidade na satisfação das necessidades educativas especiais.

- As autoridades do país têm a incumbência de encaminhar financiamentos externos para a educação de alunos com necessidades especiais e, em colaboração com os seus parceiros internacionais, garantir que esta corresponda às prioridades do país e às políticas que apontam para a educação para todos.
- Os governos devem tomar a iniciativa de promover a cooperação com os pais, através do estabelecimento de medidas de carácter político e da publicação de legislação relativa aos respetivos direitos. Deve estimular-se o desenvolvimento das associações de pais e os seus representantes ser chamados a pronunciar-se sobre a elaboração e implementação de programas destinados a promover a educação dos filhos. Deverão também ser ouvidas, para este fim, as organizações de pessoas com deficiência.
- Para que os departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Ação Social, Trabalho, Juventude, etc.), as autoridades locais e territoriais e as outras instituições especializadas, atuem com o máximo impacte, há que reunir os respetivos recursos humanos, institucionais, logísticos, materiais e financeiros. A combinação das perspetivas educativas e sociais em prol da educação das crianças com necessidades educativas especiais exige uma gestão eficaz de recursos que possibilite a cooperação entre os diferentes serviços, a nível local e nacional, e que permita às autoridades públicas e aos organismos associativos juntarem os respetivos esforços.

A Declaração de Salamanca apresenta um conjunto de orientações/recomendações com importantes implicações legislativas. Portanto, a nível da legislação alerta para o reconhecimento da igualdade de oportunidade e para outras medidas legislativas paralelas a nível da segurança social, saúde, formação profissional e emprego. Refere que as políticas educativas devem ter em consideração as diferenças individuais, proporcionando os meios adequados a cada situação. Reforça também a questão do financiamento, na medida em que a educação inclusiva exige recursos. Para isso, as autoridades poderão realizar cooperações com outros Estados, mas deverão também fazer uma boa gestão dos recursos.

2.3.FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O COMPROMISSO DE DAKAR

No Fórum Mundial de Educação que se realizou em Dakar (2000) vários compromissos foram assumidos e reassumidos pelos Estados participantes. Foi reafirmada a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos das Crianças, de que todas as crianças, jovens ou adultos têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que se satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, que inclua as vertentes aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Uma educação que se destina a captar talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar as suas vidas e transformar a sua sociedade.

Compromissos assumidos pelos Estados relativamente à Educação para Todos, no sentido de atingir os seguintes objetivos:

- I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação de crianças pequenas, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especialmente nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas,

tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até ao ano 2015;

- III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades à vida;
- IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.
- V. Eliminar disparidade de género na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de género na educação, com enfoque na garantia do acesso e ao desempenho pleno e equitativo na educação básica de qualidade.
- VI. Melhorar todos os aspetos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida.

Para facilitar o cumprimento dos objetivos acima assumidos, os governos, organizações, as agências, os grupos e associações representados no Fórum Mundial de Educação, comprometeram-se a:

- I. Mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica;
- II. Desenvolver políticas de Educação para Todos dentro do marco sectorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;

- III. Assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitorização de estratégias para o desenvolvimento da educação;
- IV. Desenvolver sistemas de administração e gestão educacional que sejam participativos, que sejam capazes de dar respostas e prestar contas;
- V. Satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetadas por situações de conflitos, calamidades naturais e instabilidades e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos;
- VI. Implementar estratégias integradas para promover a equidade de género na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes e práticas;
- VII. Implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia VIH/SIDA;
- VIII. Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis e inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos;
- IX. Melhorar o *status*, a autoestima e o profissionalismo dos professores;
- X. Angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar os esforços em alcançar as metas de Educação para Todos;
- XI. Monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de Educação para Todos nos âmbitos internacional, nacional e regional;
- XII. Fortalecer os mecanismos existentes para a aceleração do progresso à obtenção da Educação para Todos.

O Fórum mundial da educação realizado em Dakar apresenta os objetivos que os Estados membros devem atingir com a política de educação para todos, nomeadamente, a melhoria da qualidade da educação; permitir o acesso a educação às meninas e diminuir o analfabetismo na camada adulta, principalmente nas mulheres. Para garantir os objetivos assumidos, os Estados membros terão que tomar uma série de medidas, que passam pelo investimento em várias vertentes da educação.

2.4. CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007¹⁰: 28 e 29) propõe orientações políticas aos estados. No artigo 24º encontramos as orientações no domínio da educação que passaremos a apresentar:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como a aprendizagem ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

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

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam

¹⁰ A convenção é de 2006, contudo tivemos acesso ao documento publicado em 2007, pela secretaria especial dos direitos humanos do Brasil.

excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

e) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, inclusive:

a) Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;

b) Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar

profissionais e equipas atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

- Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

A convenção sobre os direitos das pessoas deficientes no campo educativo coloca tónica sobre a implementação de uma educação inclusiva, como um meio de garantir a igualdade de oportunidade. Para efetivar o acesso a educação às pessoas com deficiência, é fundamental a realização de adaptações de acordo com as suas necessidades.

Em suma, podemos concluir que todas as convenções e declarações mundiais dão orientações políticas aos Estados membros, que devem ser, em primeiro lugar, incluída na legislação do país e, em segundo lugar, levados a cabo na prática.

3. AS ESCOLAS INCLUSIVAS

Neste ponto, pretende-se perceber como deve ser estruturada uma escola inclusiva, do ponto de vista da cultura; da liderança; da gestão curricular; do papel do professor do ensino regular; da planificação; da prática pedagógica; dos recursos; dos apoios suplementares; da avaliação e da colaboração das famílias. Pretende-se ainda neste ponto, abordar o papel da educação especial e o papel do professor de educação especial no contexto de uma escola inclusiva.

A educação inclusiva segundo Slee (2001 *cit in* Morgado¹¹, 2010) deverá considerar-se um pressuposto incontornável num sistema democrático, assumindo-se claramente como princípio político de natureza educacional, social e cultural contributivo para a proteção dos direitos da cidadania de todos os cidadãos. A assunção desse princípio implica modificações significativas na sociedade em geral e nas escolares regulares em particular. Portanto, a inclusão segundo a Declaração de Salamanca (1994) implica que todas as crianças aprendam juntas, sempre que possível, independentemente das suas capacidades, dificuldades e diferenças que apresentam. Neste sentido,

a colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças.

(Declaração de Salamanca, 1994: 12)

A declaração refere ainda que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

A educação inclusiva baseia-se no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação nas suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos. (Glat, Pletsch e Fontes, 2007:350)

O estabelecimento da educação inclusiva como política educacional implica uma reorganização da estrutura e cultura da escola para oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para aqueles que apresentam necessidades educativas

¹¹ In Correia (org.), 2010. Pp73-88

especiais (alunos com deficiência ou com outras condições peculiares de desenvolvimento).

Numa educação inclusiva, assume-se que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças, ou seja, aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades, em vez de ser a criança a adaptar-se às concepções pré-definidas do sistema educativo.

A implementação da educação inclusiva constitui uma inovação em muitos sistemas educativos. Por isso, como em qualquer situação de mudança depara, muitas vezes, com atitudes de resistência. Num momento de mudança é crucial que a liderança seja forte. “Para assumir a gestão de um estabelecimento de ensino é necessário apresentar uma imagem de coerência, de competência e de segurança que tranquilize os mais inseguros, crie consensos, estimule os indecisos, acalme os extremistas e dê sentido à coexistência.” (Perrenoud, 2001. *cit in* Lima-Rodrigues, 2007:117)

Nas escolas inclusivas, a liderança tem um papel preponderante na transformação da cultura de escola.

Uma mudança em direção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Enfim, uma mudança que aumente a colaboração entre os professores e que defenda a flexibilidade organizacional e a busca conjunta de soluções para os problemas que se colocam aos alunos.

(Marchesi, 2001:104)

A nível da liderança, pode-se dizer que os diretores e gestores escolares têm um papel determinante na resposta às necessidades educativas especiais.

Entende-se atribuir aos diretores das escolas a responsabilidade de promover atitudes positivas por parte de toda a comunidade escolar e de colaborarem de forma eficaz com os professores e com o pessoal de apoio, sendo para tal fundamental equacionar processos de decisão baseados na consulta e na negociação entre os diferentes parceiros educativos.

(Madureira e Leite, 2003: 37)

A Declaração de Salamanca (1994: 24) deixa a mesma recomendação aos diretores:

Os diretores das escolas têm uma responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade educativa e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio. A organização do apoio, assim como o papel específico que deverá ser desempenhado por cada um dos vários elementos envolvidos no processo pedagógico, devem ser decididos através da consulta e da negociação.

Os diretores e gestores escolares deverão desenvolver uma gestão flexível, redimensionando recursos pedagógicos, fomentando a ajuda entre as crianças.

Tanto as autoridades locais como os diretores dos estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais, se lhes forem dados treino e autoridade para tal. Deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade.

(Declaração de Salamanca, 1994: 23)

É importante que os administradores locais, os inspetores, os diretores de escola e professores-orientadores tenham formação e participem em seminários sobre a temática das necessidades educativas especiais, a fim de desenvolverem capacidades de liderança nesta área. Com efeito, a responsabilidade da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é de toda a comunidade escolar e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola crie respostas eficazes a todos. Portanto, essas respostas passam pela intervenção em diferentes domínios, como por exemplo, a gestão curricular, com forte influência sobre o ambiente de aprendizagem, que deve estar sob o olhar atento do líder educativo.

Alves *et al.* (2006) refere que o ambiente de aprendizagem é o ensino regular, no qual se flexibiliza o processo pedagógico, para que todos possam ter acesso ao currículo beneficiando-se da escolarização. Portanto, para a organização da escola inclusiva é importante a forma como o sistema educativo, as escolas e os professores perspetivam o currículo. Numa educação inclusiva, as dificuldades dos alunos são entendidas como decorrentes de limitações existentes no currículo oferecido a todos os alunos e, nessa medida, implicam que a escola desenvolva processos de inovação e mudança curricular

que respondam com eficácia a todos os alunos que a frequentam. “Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (Declaração de Salamanca, 1994:22)

Segundo Leite (2005) uma concepção de currículo de tipo aberto, permite o nível de flexibilidade suficiente para que cada escola possa ajustar o programa nacional à sua realidade concreta. Portanto, a preocupação centra-se na organização, desenvolvimento e implementação de currículos que melhorem as condições de aprendizagem de todos os alunos, através da sua flexibilização. Essa flexibilidade do currículo segundo Madureira e Leite (2003) implica:

- Desenvolver currículos que se adaptem a alunos com interesses e capacidades diferentes;
- Equacionar processos de ensino motivadores da aprendizagem, relacionados com a experiência dos alunos e com situações práticas;
- Integrar no processo educativo a avaliação formativa, para assim ser possível, a alunos e professores, ter informação quer sobre as aprendizagens realizadas, quer sobre as dificuldades ainda existentes, de forma a poder resolvê-las;
- Garantir diferentes formas de apoio aos alunos com NEE, por exemplo, apoio na sala de aula, programas de compensação educativa, apoio especializado realizado ou por um professor ou por outros técnicos;
- Usar os recursos e ajudas técnicas necessárias ao sucesso educativo e ao acesso ao currículo escolar, facilitando a mobilidade, a comunicação e a aprendizagem de alguns alunos.
- Proporcionar às crianças com NEE apoios pedagógicos suplementares tendo como referência o currículo comum e não um currículo diferente.

Um currículo flexível permite a realização de adaptações curriculares imprescindíveis às crianças que apresentam dificuldades educativas. Portanto, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula regular implica a realização de adaptações curriculares. Roldão (1999) define adaptação curricular como “o conjunto

articulado de procedimentos pedagógicos-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem proposto num dado plano curricular.” Leite (2005: 14) já tinha referido às adaptações curriculares como sendo um processo de “diferenciação curricular que se faz ao nível de um aluno.” A diferenciação é segundo Visser (1993) “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem.”

Segundo Tomlinson (2000b) a diferenciação curricular encontra-se assente num conjunto de princípios, nomeadamente:

- a) Alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem.
- b) As diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se refletirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos.
- c) Os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados.
- d) Os alunos aprendem melhor quando percebem a relação entre o currículo e as suas motivações e experiência de vida.
- e) Os alunos aprendem melhor quando as tarefas de aprendizagem são naturais.
- f) Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados.
- g) O trabalho central da escola (professor) é maximizar as competências de cada aluno.

Perspetivando a diferenciação curricular neste âmbito, esta permite aumentar o nível de aprendizagem de todos os alunos, através de realização de adaptações curriculares individualizadas.

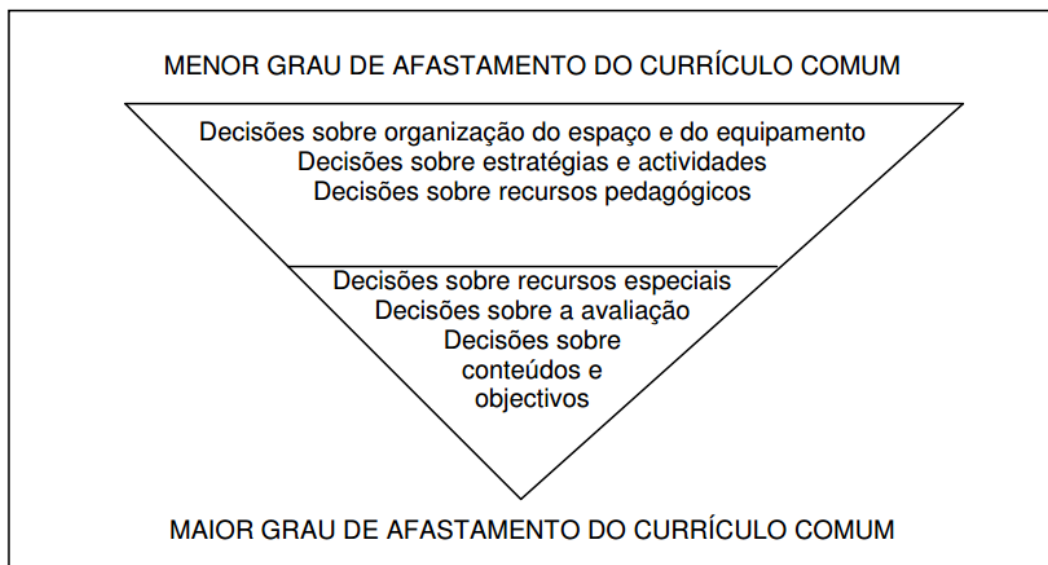
Leite (2005) salienta que a elaboração de adaptações curriculares individualizadas não corresponde a um programa geral especialmente construído quando aparecem na sala de aula alunos com problemas, mas, pelo contrário, constitui um processo dinâmico e funcional de organização de respostas tendo em conta as características do aluno em

questão. A autora refere ainda que, seja qual for a metodologia utilizada na sala de aula para realizar adaptações curriculares, é fundamental começar por ter em conta aquilo que o aluno faz juntamente com os colegas, pois a finalidade última da intervenção é o acesso ao currículo comum.

As adaptações curriculares podem ser realizadas a vários níveis, nomeadamente: a) organização do espaço e dos equipamentos; b) estratégias e atividades; c) recursos; d) avaliação e duração temporal e, finalmente e) conteúdos e objetivos.

A ordenação destes níveis caracteriza o maior ou menor afastamento ao currículo comum, isto é, adaptações ao nível da organização do espaço e dos equipamentos e a nível de atividades e estratégias que implicam um menor afastamento ao currículo comum, enquanto adaptações ao nível dos conteúdos e objetivos implicam um maior afastamento em relação ao currículo comum. O recurso à figura do triângulo invertido demonstra que as adaptações que implicam maior afastamento ao currículo comum, devem abranger um menor número possível de alunos. Ou seja, apenas em situações em que as adaptações com menor afastamento ao currículo revelarem insuficientes. A figura que se segue ilustra esta ordenação.

Esquema 3: Hierarquização das decisões sobre adaptações curriculares



Adaptado de Madureira e Leite (2003)

Quanto menor o afastamento ao currículo comum, maiores são as possibilidades de o aluno seguir o seu percurso acadêmico. Assim, o professor poderá fazer esforços no sentido de esgotar todas as possibilidades existentes nos níveis que se encontram na base da pirâmide.

Uma escola inclusiva tem de estar preparada para receber a diversidade e responder convenientemente às suas exigências. Nesse processo, o professor tem um papel fulcral na implementação do currículo. Segundo Freitas (2008), o professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade, deixar de ser mero executor de currículo e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta suas necessidades. O professor deve ainda conhecer as características individuais dos alunos com necessidades educativas especiais e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades. Considera que esta é a condição para que se estabeleça o vínculo necessário entre o ensino e a aprendizagem. Evidentemente não é tarefa do professor estabelecer diagnóstico, mas espera-se dele uma postura de observação que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como as suas limitações. E, a partir dessa observação, programar a sua atuação, fazendo a necessária diferenciação. Morgado (2001) apresenta um modelo que procura agrupar os processos de funcionamento diferenciado do professor na sala de aula, através de seis dimensões, nomeadamente:

- 1) Planeamento – contemplando a planificação do trabalho a desenvolver, designadamente em gestão curricular.
- 2) Organização do trabalho dos alunos – envolvendo a forma como os alunos são solicitados a organizarem-se nas situações de aprendizagem.
- 3) Clima social – considerando sobretudo os aspetos de interação e relacionamento social entre alunos e entre professores e alunos.
- 4) Avaliação – contemplando os aspetos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino-aprendizagem.
- 5) Atividades/Tarefa de aprendizagem envolvendo a definição das tarefa ou situações de aprendizagem bem como a natureza dessas tarefas.

- 6) Materiais e recursos – considerando a utilização e gestão de materiais e recursos de suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à planificação numa escola inclusiva, ela deve ser cooperativa, deforma a que os professores possam definir objetivos, analisar e procurar a resolução de eventuais situações de problema. “Todo o trabalho a desenvolver deverá basear-se numa efetiva coordenação e cooperação entre os docentes, que lhes permita encontrar respostas adequadas para os alunos, quer em grupo, quer em situação individual de sala de aula.” (Madureira e Leite, 2003:37)

Para além das mudanças na planificação, a construção de uma escola inclusiva implica também mudanças a nível da prática pedagógica. Segundo Madureira e Leite (2003), na sala de aula um dos fatores mais relevantes prende-se com a forma como os professores conceptualizam as tarefas de aprendizagem que propõe aos alunos. A criação de salas inclusivas pressupõe que os professores tenham a capacidade de:

- Planificar para a classe no conjunto, abrangendo assim todos os alunos;
- Improvisar, ou seja, ter a capacidade de alterar a planificação em função das situações singulares que surgem no dia-a-dia escolar, em função dos comportamentos manifestados pelos alunos;
- Utilizar recursos existentes na sala de aula – os alunos – que naturalmente podem contribuir para a aprendizagem (através de trabalhos de grupo e de trabalho a pares).

Numa escola inclusiva a prática pedagógica deve contribuir para a participação ativa dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa. A Declaração de Salamanca (1994: 22) relembra que a “aquisição dos conhecimentos não é uma simples questão de ensino formal e teórico. O conteúdo da educação deve apontar para níveis elevados, de modo a permitir aos indivíduos uma plena participação no desenvolvimento e o ensino relacionar-se com a experiência dos próprios alunos e com assuntos práticos, de modo a suscitar-lhes a motivação para aprender”.

Nesta linha, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) refere que:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve **estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem**, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

Nestas escolas espera-se que o professor valorize também a aprendizagem cooperativa, onde os alunos têm oportunidade de aprender uns com os outros e apoiarem-se mutuamente. Essa forma cooperativa de aprender faz com que o aluno mais célere a terminar as tarefas escolares não fique com um tempo “morto” para perturbar a turma. Em vez disso, apoia o colega mais lento a avançar.

A relação entre pares exerce um papel fundamental na aprendizagem dos educandos e o confronto das diferentes capacidades cognitivas entre aluno/aluno e aluno/professor é que facilita a problematização das situações e o compartilhamento de conhecimentos.

(Freitas, S. 2008 p.23)

Para Morgado (2003), os professores aumentam a qualidade da sua prática pedagógica quando:

- Diferenciam metodologias e diversificam situações de aprendizagem;
- Demonstram expectativas positivas;
- Promovem a autonomia;
- Regulam o processo ensino/aprendizagem;
- Estabelecem climas positivos na sala de aula;
- Organizam o trabalho de forma consistente;
- Reforçam os sucessos e os reforços dos alunos;
- Estimulam os alunos para o trabalho cooperado.

Atualmente, com o enraizamento da educação inclusiva, é fundamental que a escola identifique e responda a uma variedade de capacidades dos alunos, através da

diferenciação pedagógica. Segundo Visser (1993 *cit in* Grave-Resendes & Soares, 2002) entende-se por diferenciação pedagógica o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem. A diferenciação pedagógica implica a diversificação de metodologias e situações de aprendizagem, a fim de proporcionar oportunidade de aprendizagem. Pois, cada criança tem a sua forma de aprender e de resolver problemas. Como afirma Morgado (2003: 60), “Se os professores ensinam de forma diferente e os alunos aprendem de forma diferente, então o ensinar e o aprender deverão mobilizar um conjunto diferenciado de estratégias que se tornem compatíveis entre si.” Para concretização da diferenciação pedagógica os professores devem ter em consideração os fundamentos do construtivismo¹²; a teoria de Vygotsky¹³ e as teorias das inteligências múltiplas¹⁴.

Associado à diferenciação pedagógica, surgem os recursos didático-pedagógicos. O sucesso dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam dificuldades, depende grandemente dos recursos disponíveis. Importa referir que os alunos com NEE precisam, não só de recursos didáticos, mas também de outros recursos, nomeadamente:

¹²O construtivismo defende que a aprendizagem é a criação de significados que ocorre quando um indivíduo realiza conexões e associações entre o novo conhecimento e o já existente.

¹³Teoria de Vygotsky – essa teoria preocupa-se com a natureza da aprendizagem, as complexidades da ação humana e a influência sociocultural no desenvolvimento cognitivo. “*A este respecto, hay que tener en cuenta dos postulados básicos de Vygotsky: el punto de vista sociocultural del conocimiento -que se desarrolla en un contexto de interacción social y posteriormente es interiorizado por el individuo- y la zona de desarrollo próximo que, como sabemos, es la distancia entre lo que un niño puede hacer sólo o con la ayuda del maestro o compañero más capacitado. Por ello, para desarrollar la personalidad humana, el sistema educativo debe descubrir los potenciales creativos de cada alumno aplicándoles los métodos más adecuados a las características personales de cada uno*” (Blázquez, 1997: 10).

¹⁴Teoria da inteligência múltipla – “*La teoría de la inteligencia múltiple de Howard Gardner (1985) se basa en la suposición de que coexisten distintas inteligencias en un mismo individuo: lingüística, lógico-matemática, musical, especial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Por lo que, además de las habilidades clásicas como la verbal y el razonamiento matemático, se valoran la habilidad para las representaciones espaciales, para pensar y producir formas rítmicas y musicales, para usar la acción kinestésica, para configurar y resolver problemas y para utilizar destrezas de interacción para comprender a los demás, etc*” (Blázquez, 1997: 11).

- Físicos (ex. casas de banho adaptadas, rampas, etc.)
- Tecnológicos (ex. computadores; softwares adaptados a determinado tipo de deficiência);
- Humanos (ex. professor de apoio, que presta um apoio suplementar à criança com problema) “No que diz respeito ao atendimento de alunos com NEE, entende-se que estes deverão receber os apoios suplementares que precisam de forma a terem uma educação eficaz ”(Madureira & Leite, 2003: 36)

A Declaração de Salamanca (1994: 42) alerta para a necessidade de disponibilização dos recursos em diferentes sectores de educação e apoio aos alunos com necessidades educativas especiais:

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso dum sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio.

As crianças com necessidades educativas especiais que frequentam as turmas regulares têm a necessidade de um apoio suplementar, a fim de poderem reduzir a distância que existe entre eles e os seus colegas ditos normais no acesso ao currículo comum. A necessidade desse apoio suplementar é referido na Declaração de Salamanca.

As crianças com necessidades educativas especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador deve ser o de fornecer a todas as crianças a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitam.

(Declaração de Salamanca, 1994 p. 22)

A declaração refere ainda que para as crianças com NEE devem ser garantidas diferentes tipos de apoios, desde uma ajuda mínima na classe regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola, estabelecendo-se sempre que necessário apoios de professores especializados.

Segundo Rodrigues (2006), uma escola inclusiva que atenda, por exemplo, alunos com deficiência mental, tem que ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de

serviço da escola especial. Se não, porque irão os pais preferir a inclusão, se isso tem um efeito devastador na sua qualidade de vida? O referido autor afirma ainda que promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências.

Quanto à avaliação, a Declaração de Salamanca (1994) recomenda que a avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que os alunos e os professores se mantenham informados sobre o nível de conhecimento atingido e de modo a que sejam identificadas as dificuldades e ajudem os alunos a ultrapassá-los. Importa salientar que a avaliação pode sofrer adaptações de acordo com as necessidades da criança. Segundo Leite (2005) a avaliação das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais durante e no final do ano letivo pode sofrer modificações a quatro níveis, como ilustra o quadro que se segue:

Quadro 7: Modificações a nível da avaliação

Modificações a nível da avaliação	Exemplos
Modificação nos instrumentos de avaliação	Instrumentos de auto-avaliação de processo e produtos; fichas ou testes Braille e computadores adaptados a características motoras específicas
Modificação nas modalidades de avaliação	Recurso a português escrito com alunos surdos sem domínio do português oral
Modificação no tempo de avaliação das avaliações	Disponibilizar mais tempo aos alunos com NEE, se for necessário;
Modificações simultaneamente nos instrumentos, modalidades e tempo de duração das situações de avaliação	Dependendo da necessidade do aluno.

A educação inclusiva exige que seja realizada inúmeras modificações a nível das escolas, para que o atendimento às crianças com NEE seja adequada, como foi possível verificar ao longo deste ponto. Para além do que deve ser feito nas escolas, não se pode esquecer o papel crucial das famílias em todo esse processo. A colaboração da família na educação de crianças com NEE é extremamente importante. A Declaração de Salamanca recomenda vivamente a participação dos pais na educação dessas crianças.

Educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar, mas eles precisam de apoio para

assumir as funções de progenitores duma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e de treino das suas capacidades educativas é tarefa de especial importância, principalmente nos ambientes culturais que carecem duma tradição escolar. Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio e encorajamento para aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros.

(Declaração de Salamanca 1994: 37)

A participação dos pais na vida escolar dos filhos é extremamente importante, independentemente do nível de ensino em que a criança se encontra. Essa participação é mais relevante ainda quando se trata de criança com NEE.

De um modo geral, podemos constatar que a implementação da educação inclusiva exige mudanças profundas no sistema educativo regular, abrangendo todos os domínios de ação. Essas mudanças implicam investimentos e preparação dos diferentes agentes educativos, de modo a responderem convenientemente aos desafios que a educação inclusiva coloca.

Na implementação da educação inclusiva, não se pode desprezar os conhecimentos da educação especial. Pois, esta pode dar uma contribuição valiosa para as escolas inclusivas.

4. PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

A educação especial por ser um campo especializado no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais assume um papel preponderante no sucesso da educação inclusiva. Isto é, superada a segregação, os especialistas em educação especial têm um papel determinante no sistema educativo regular, onde os seus conhecimentos são valiosos apoios para o professor regular e para a criança com NEE, que para além da sala de aula, precisa de um atendimento especializado suplementar. Vários autores defendem uma escola inclusiva, onde os conhecimentos da educação especial não são ignorados, mas sim aproveitados como uma mais-valia.

...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 ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educativas especiais seja implementado.

(Freitas, 2008: 20)

Neste sentido, podemos constatar que a educação inclusiva e a educação especial são complementares. Correia (2014: 15) desmistifica o conceito de educação especial ao afirma que:

...para além do papel fundamental que os educadores, professores e pais têm nas aprendizagens de um aluno, poderá haver também à 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.

De acordo com a realidade de cada país, não só os recursos humanos, mas também os recursos materiais e didáticos das escolas especiais podem ser aproveitados para o desenvolvimento das escolas inclusivas.

A situação relativa aos alunos com necessidades educativas especiais varia enormemente de país para país. Existem, por exemplo, países com sistemas bem estabelecidos de escolas especiais para alunos com deficiências específicas. Estas escolas podem representar um recurso valioso para o desenvolvimento das escolas inclusivas. O pessoal dessas instituições possui os conhecimentos necessários para a avaliação precoce e a identificação das crianças com deficiência. As escolas especiais também poderão servir como centros de formação e de recursos para o pessoal das escolas regulares. Finalmente, as escolas especiais – ou unidades dentro das escolas inclusivas – podem continuar a prestar a educação mais adequada a um número relativamente reduzido de crianças com deficiência que não podem ser atendidas de forma eficaz nas classes ou escolas regulares.

(Declaração de Salamanca, 1994:12)

Em muitos países, o investimento na educação especial já existe e, por isso, esses recursos têm que ser geridos de forma a apoiar as escolas regulares, proporcionando aos alunos com NEE uma resposta de maior qualidade. Nos países onde o investimento em educação especial não existe, ou são poucos, pode-se investir nessa área, com vista a

apoiar crianças com NEE no ensino regular. Essa educação especial não surgiria na sua forma pura, mas sim vocacionada para uma resposta especializada complementar aos alunos com NEE numa escola regular, impulsionando desta forma a educação inclusiva. “Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz” (Declaração de Salamanca, 1994: 21) Esse apoio suplementar é disponibilizado pela educação especial, que também tem evoluído a esse nível.

Tradicionalmente, desenvolveram-se modelos de atenção directa às necessidades educativas especiais dos alunos em lugares segregados, turmas de educação especial, atendidas por professores especialistas. Predomina, actualmente, o modelo de serviços no qual o professor especialista apoia o professor e os alunos na sala de aula comum, o que poderíamos denominar de dupla orientação, ou em espaço fora da sala durante períodos de tempo predeterminados em conjunto.

(Torres-González, 2002 p. 201)

O referido autor (p. 201 e 202) acrescenta ainda que os modelos baseados em estruturas de serviço apresentam-se como um contínuo de alternativas escalonadas, que vão desde a integração total até a atenção a crianças deficientes em regime de internato. Esses modelos continuam a desempenhar um papel importante, na medida em que não são categorizados, já que os alunos não são incluídos num determinado nível ou modalidade educativa em função do tipo de deficiência que possuem, mas de acordo com uma avaliação exaustiva das suas necessidades especiais.

Reynolds e Bich (1962 *cit in* Torres-González, 2002) indicam as vantagens dos modelos em cascata:

1. Uma das suas principais metas é oferecer apoio às aulas comuns;
2. Proporcionar um marco a esses estudantes só quando é imprescindível;
3. Eliminam a distinção entre a educação especial e a educação geral para que a adaptação se realize mais facilmente e seja regida pelas necessidades educativa dos estudantes;
4. Os professores regulares e especiais colaboram e partilham responsabilidades para com os estudantes;
5. Empenham-se para que os alunos com necessidades educativas especiais sejam educados em aulas regulares

Existem muitos outros modelos de apoio à crianças com necessidades educativas especiais, cuja meta é o apoio à inclusão dessas crianças em turmas regulares. Para além do apoio interno (da educação especial), a escola pode recorrer apoios externos de “profissionais que não fazem parte das escolas, como psicólogos, fonoaudiólogos, etc.” (Torres-González, 2002: 209)

A educação especial não deve ser concebida como um subsistema educativo especializado à parte, onde os alunos com deficiência são segregados, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos, humanos) que a escola regular precisa para atender a diversidade de alunos que recebe, sobretudo aqueles que precisam de uma proposta diferenciada de ensino e aprendizagem.

Esta forma de actuação da educação especial não é contraditória aos princípios da educação inclusiva, ao contrário, numa escola aberta à diversidade as duas propostas se complementam. A educação especial constitui-se como um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e outros comprometimentos, matriculados no ensino regular. Como vem sendo apontado por inúmeros autores, sem tal suporte dificilmente esses alunos alcançarão sucesso académico. (Glat, Pletsch e Fontes, 2007: 345)¹⁵

No contexto da educação inclusiva, a educação especial assume um papel preponderante, funcionando como centros de recursos, com profissionais especializados, cruciais para o desenvolvimento académico de alunos com NEE e formativo para professores do ensino regular que trabalham com essas problemáticas.

4.1.PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA ESCOLA INCLUSIVA

No entrelaçamento entre a educação especial e a educação inclusiva, os professores de educação especial assumem um papel crucial no processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, seja através de apoios diretos a esses

¹⁵ Revista do Centro de Educação da UFSM

alunos, seja através de apoios prestados aos professores do ensino regular e à própria direção das escolas. Pois, as escolas regulares abriram as suas portas para receberem alunos com NEE, que antes eram segregados em instituições de ensino específicas para determinada deficiência. Não obstante esse grande feito, as escolas regulares têm que estar cientes que é imprescindível criar condições para que os alunos com necessidades educativas especiais tenham acesso a uma educação de qualidade. Um apoio suplementar de especialistas é uma necessidade concreta que não deve ser ignorada. “Os alunos com NEE, sobretudo aqueles que apresentam problemáticas de alta intensidade e baixa frequência¹⁶, requerem também, como vimos, recursos humanos acrescidos: professores de educação especial, terapeutas, etc” (Leite, 2005 p. 20)

O professor de educação especial que trabalha na escola regular assume designações distintas, consoante os países. Em Portugal, com o Decreto-lei nº3/2008 são designados professores de educação especial. Em Espanha, por exemplo, são chamados de professor de apoio, no Reino Unido de coordenador de necessidades educativas especiais.

O professor de educação especial numa escola regular, para além de facultar um apoio suplementar aos alunos com NEE e colaborar com os professores titulares de turma, pode também desempenhar outras funções. Segundo Hegarty (2001) no Reino Unido o coordenador de NEE tem sete funções principais: 1) realizar um acompanhamento diário da política de NEE na escola; 2) fazer a ligação e aconselhamento dos colegas professores; 3) coordenar as ações para alunos com NEE; 4) manter atualizados e rever os dados constantes de processos dos alunos com NEE da escola; 5) estabelecer a ligação com os pais de alunos com NEE; 6) contribuir para a formação em serviços dos professores e outros técnicos; 7) criar ligação com entidades externas. O referido autor afirma ainda que o coordenador de necessidades educativas especiais deve também:

¹⁶**Alta Intensidade e Baixa Frequência** – são problemas graves que aparecem em número pouco significativo nas escolas, como por exemplo a deficiência visual, deficiência auditiva, autismo, etc.

Baixa Intensidade e Alta Frequência – são problemas menos graves que aparecem em grande quantidade nas escolas, como por exemplo casos de dificuldades de aprendizagem (Simeonsson, 1994, cit. in Madureira e Leite, 2003)

- Coordenar, com o apoio da direção da escola, projetos e o desenvolvimento das políticas de inclusão o que pressupõe contribuir para o desenvolvimento de um *ethos* positivo no qual todos os alunos tenham acesso a um currículo lato, equilibrado e relevante;
- Apoiar os professores e outro pessoal da escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE;
- Assegurar que os objetivos da política de NEE são contemplados no plano de desenvolvimento da escola e assegurar que são acionados sistemas eficazes de identificação e resposta a necessidades especiais e que estes sistemas são devidamente coordenados e periodicamente revistos;
- Acompanhar os progressos feitos nos objetivos delineados para alunos com NEE e apoiar a avaliação da eficiência do ensino e da aprendizagem;
- Aconselhar a direção da escola e o conselho pedagógico sobre o tipo e o nível de recursos necessários;
- Estabelecer contactos e coordenações com entidades externas que possam contribuir para a educação de alunos com NEE e analisar dados relevantes a nível nacional, local e escolar de forma a informar opções de política de resposta às NEE.

De um modo geral, Hegarty (2001) afirma que os coordenadores de NEE têm responsabilidades a nível da gestão e desenvolvimento da provisão às necessidades educativas especiais na Escola; do ensino e aprendizagem das crianças com NEE; da liderança e coordenação dos recursos humanos; do desenvolvimento eficiente e eficaz dos profissionais e dos recursos. No PC1ºCEB (cit in Lima-Rodrigues, 2007 p. 108) refere-se que “O docente de apoio tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e família, na organização e gestão de recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo ensino-aprendizagem”

O papel do professor de educação especial numa escola inclusiva cinge a três níveis como refere Gortázar (1990 cit in Torres-González, 2002):

1. Apoio à escola – participação no planeamento e elaboração de projetos educativos, identificação de necessidades de formação das equipas docentes para oferecer respostas à diversidade, e implementação prática de programas formativos na escola.
2. Apoio ao professor - colaboração no planeamento de aulas e nas adaptações curriculares individualizadas, bem como no estabelecimento de critérios metodológicos e avaliativos para os alunos com necessidades educativas especiais.
3. Apoio aos alunos – detetar as suas necessidades e intervir sobre elas.

A presença do professor de educação especial nas escolas inclusivas requer uma articulação eficaz entre esses profissionais e os professores regulares. Isto é, o professor da turma regular deve estar implicado no trabalho desenvolvido pelo professor de apoio, e vice-versa, de modo que as coisas funcionem bem. No que diz respeito aos recursos relativos às necessidades especiais dos alunos, por exemplo, “estes devem ser selecionados ou elaborados pelo professor de EE e/ou técnicos mas, para que resultem na sala de aula, o professor da turma deve conhecer suficientemente bem os seus objectivos e funcionamento” (Leite, 2005 p. 20)

Não obstante o apoio dos especialistas de educação especial, os professores do ensino regular devem também ter acesso à informação sobre crianças com necessidade educativas especiais na sua formação inicial. Necessitam também de formação contínua, de modo a poderem atuar nesta área, visto que nem todas as situações exigem a intervenção do especialista de educação especial. Há também situações em que os professores regulares não têm apoio de especialista e, nestes casos, precisam estar munidos de algumas ferramentas que lhes permitam apoiar os alunos com NEE no seu processo de aprendizagem.

5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores é definida por Rodrigues Dieguez (1980, *cit in* Garcia, 1999: 22) como sendo o ensino profissionalizante para o ensino. Isto é, um ensino intencional que prepara os sujeitos que serão responsáveis pela educação das gerações mais novas.

“Entende-se por formação inicial de professores o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento das pessoas, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002: 18). Por esta razão, a autora equaciona a formação de professores como um problema político, “pois os professores são formados para uma escola que exerce determinadas funções dentro de uma sociedade concreta, portadora de um passado e de um ideal de futuro e que, por isso, assinala ao cidadão determinados papeis dentro da polis, para o desempenho das quais deve ser educado” (p.18). Atualmente, essa sociedade específica sofre, cada vez mais, influências do exterior, resultante de um processo de globalização.

Com efeito, no mundo atual, dominado pela globalização e pelo impacto do conhecimento científico e tecnológico em todas as dimensões da vida social, é natural que as instituições de formação de professores se interroguem sobre a formação que estão a facultar aos futuros docentes para que eles possam responder convenientemente às exigências que a escola do presente coloca e sejam recetivos às perspetivas do futuro.

A formação de professores é, desde há muito tempo, uma das preocupações dos sistemas educativos que, de um modo geral, a perspetivam tendo em conta a formação inicial e a formação contínua, entendida como formação permanente. Segundo Estrela (1994) o êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores. “*Y los alumnos con necesidades educativas especiales no cabe duda que son un problema más añadido dentro de la diversidad de las aulas...*” (Tejada, Blázquez e Cubo, 2007). Pelo que, os professores devem ter formação adequada para que possam trabalhar convenientemente com esses alunos.

Madureira e Leite (2007: 12) consideram que “falar da educação inclusiva implica equacionar dispositivos de formação de professores (inicial, contínua e especializada) que, tendo a diferença como valor educativo de referência, desenvolvam práticas que permitam aos docentes o desenvolvimento de competências científicas, pessoais e

interrelacionais necessárias para responder, de forma singular e única, às necessidades de cada aluno”.

5.1.FORMAÇÃO INICIAL

Como vimos antes, a formação inicial é um período de preparação orientada e sistematicamente organizada para o exercício da profissão docente (Estrela, T. 2002). Este período constitui ainda o primeiro contacto dos futuros docentes com as informações relativas à educação de crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares.

Segundo Correia (1999), a filosofia da integração/inclusão exige uma preparação diferente do professor do ensino regular, que deverá assumir uma maior responsabilidade quanto ao ensino de alunos com necessidades educativas especiais. Portanto, os cursos de formação inicial deverão incluir uma cadeira das necessidades educativas especiais. O referido autor considera que só assim é que o professor do ensino regular poderá vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidar com crianças com necessidades educativas especiais, ou seja, o tipo de formação recebida permitirá identificar os casos de risco e intervir apropriadamente, com ou sem apoio do professor de educação especial. Naturalmente os casos mais graves seriam encaminhados para o professor de educação especial e/ou para outros especialistas.

A Declaração de Salamanca (1994: 27) aconselha que:

Devem ser organizados cursos de iniciação para todos os estudantes que se preparam para o ensino, a nível primário ou secundário, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, as relativas a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades, etc. Nas escolas destinadas aos estágios práticos, deve ser dada especial atenção à preparação de todos os professores para exercerem a sua autonomia e aplicarem os seus conhecimentos na adaptação curricular e no ensino, de modo a responderem às necessidades dos alunos, assim como a colaborarem com especialistas e a cooperarem com pais.

Os professores, durante a sua formação inicial, devem ter acesso a conhecimentos que lhes permitem desenvolver competências de intervenção com crianças com NEE, sobretudo porque são os responsáveis pela implementação do currículo na sala de aula. Se um professor não tiver conhecimento a nível da realização de adaptações curriculares, dificilmente poderá auxiliar um aluno com dificuldades a superar as barreiras e a progredir.

Segundo Freitas (2008), quando se propõe uma educação sem barreira ou restrições, que atende as crianças sem uma seleção prévia, sobressai a necessidade da construção de uma pedagogia sólida, capaz de atender a todas as crianças. Neste sentido, o currículo de formação de educadores deve ser uma formação que contemple a heterogeneidade escolar. Segundo Hegart (2000: 88) todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiência e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos mais evidentes. Essa ideia é reforçada por Torres-González (2002), que afirma ser necessário, a qualquer aluno formando, para ser professor, receber uma adequada preparação básica, que lhe proporcionasse algumas estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em situações quotidianas.

Blázquez (1997) refere, por sua vez, que é importante incluir no currículo de formação de professores aspetos como:

a) Concepto de necesidades educativas especiales y sus implicaciones para el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje; b) Proceso de elaboración de adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades educativas detectadas y criterios para determinar los tipos de adaptaciones más ajustadas; c) Sistemas de recogida de información y análisis, para determinar las necesidades educativas; d) Conocimiento de estrategias para trabajar cooperativamente con otros profesores y profesoras en la misma clase y para cooperar en el diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje; e) Conocimiento específico de las implicaciones educativas del déficit auditivo, motriz, visual, etc. E f) Formación específica en algunos programas: lenguajes alternativos (Signos, BLISS), complementarios, etc. y en algunos materiales y recursos didácticos específicos.(pp.2-3)

Importa referir que nos cursos de formação inicial de professores não é necessário muito aprofundamento no estudo da deficiência e da sua etiologia, mas sim que intervenções

devem ser feitas para que os alunos com determinadas limitações possam ter acesso ao currículo. Nesta linha, Madureira e Leite (2007) afirmam que a formação inicial de professores no âmbito da educação inclusiva, prende-se com a introdução de uma disciplina sobre as necessidades educativas especiais, organizada em função do acesso dos alunos ao currículo e não em função das problemáticas que apresentam. Essas informações devem ser reforçadas nas disciplinas de didática (da matemática, da língua portuguesa, etc.) onde as abordagens.

Em Cabo Verde, a implementação da educação inclusiva tem deparado com inúmeros constrangimentos, nomeadamente a carência de recursos materiais, financeiros e humanos. A nível dos recursos humanos, é necessário que a formação de professores responda às exigências que uma escola inclusiva coloca. A formação inicial de professores para o ensino básico na área das necessidades educativas especiais é ainda deficitária. A única instituição que formava professores para o ensino básico (antigo Instituto Pedagógico), só introduziu no currículo a temática das NEE em 2004, isto é, diluído num seminário com várias outras temáticas, cabendo a cada uma das temáticas uma sessão de duas horas. Em 2007 as NEE passa a ser uma disciplina autónoma, com uma carga horária de 36 horas, que com a revisão curricular efetuada em 2009 passou a ser 72 horas, como pode ser conferido no quadro que se segue:

Quadro 8: Síntese da análise do programa das disciplinas de NEE no curso de formação de professores do ensino básico

Instituição	Ano	Disciplina	Carga Horária	Conteúdos
Magistério Primário	1970/1992	-----	-----	-----
	2004	Seminários Temáticos	Uma sessão (2 horas)	Necessidades Educativas Especiais (NEE aparece como um tema)
Instituto	2007	Necessidades Educativas		1º Unidade: Introdução às NEE 2º Unidade: Dificuldades de Aprendizagem

Pedagógico		Especiais (Disciplina autónoma)	Um semestre (36 horas)	3ª Unidade: Factores Facilitadores das NEE 4ª Unidade: Currículo e NEE 5ª Unidade: Braille
	2010	Educação Inclusiva (Revisão Curricular)	Um semestre (72 horas)	1ª Unidade: Necessidades Educativas Especiais 2ª Unidade: Educação de Crianças com NEE no âmbito da Educação Inclusiva 3ª Unidade: Tecnologias de Apoio à Inclusão

Extraído do DEA (2011)

Com a publicação do Decreto-legislativo nº2/2010 de 7 de maio todos os cursos médios foram extintos, incluindo o curso de professores do ensino básico. Essa medida deu origem à transformação do antigo Instituto Pedagógico no atual Instituto Universitário da Educação (IUE) com ofertas formativas a nível do complemento de licenciatura, licenciatura de raiz e pós-graduação. Nesta nova reestruturação não foi contemplada nenhum curso na área das necessidades educativas especiais ou educação inclusiva e, nem os cursos de complemento de licenciatura, nem os cursos de pós-graduação contemplam disciplinas relacionadas com esta área. Apenas as licenciaturas de raiz em ensino básico tem a disciplina de educação inclusiva. Perante esta situação, podemos constatar que houve um retrocesso a nível da formação de professores do ensino básico na área das necessidades educativas especiais.

A formação inicial deve preparar os professores para atuarem numa escola inclusiva. Contudo, no exercício da docência surgem situações novas, dilemas e constrangimentos, que implicam o surgimento de novos contextos de formação e reflexão. É neste contexto que surge a formação contínua, imprescindível para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da atuação no âmbito da educação inclusiva.

5.2.FORMAÇÃO CONTÍNUA

A formação contínua de professores constitui um processo de desenvolvimento profissional. Por isso, é extremamente importante que essa formação parta das necessidades dos professores, em vez de ser uma imposição exterior, a qual muitas vezes não vão de encontros aos problemas vivenciados pelos professores nas salas de aula e pela qual não se sintam motivados. A mesma ideia é defendida por Madureira e Leite (2007), que consideram vantajoso o facto da formação contínua para a inclusão partir das necessidades de formação decorrentes da prática profissional e implementar

dispositivos que permitam implicar e envolver professores no processo formativo, de forma a que estes sejam capazes de analisar e resolver as situações-problema com que deparam no seu quotidiano.

As referidas autoras afirmam que as necessidades de formação dos professores para a inclusão surgem a três níveis nomeadamente:

Quadro 9: Níveis da necessidade de formação dos professores

1. A nível do desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica	2. A nível da relação sobre as atitudes e valores subjacentes à ação educativa	3. A nível da atividade docente geral
<ul style="list-style-type: none">• Dificuldades nos processos de organização e gestão do grupo e das atividades;• Dificuldades na relação pedagógica com alunos com necessidades educativas especiais;• E dificuldades na intervenção pedagógica com esses alunos.	<ul style="list-style-type: none">• Representações negativas sobre os alunos com necessidades educativas especiais e a sua evolução escolar;• Atitudes de receio face a determinados tipos de problemáticas;• Perceção da inclusão como fator de insatisfação profissional.	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldades de colaboração com outros agentes educativos, nomeadamente os professores de educação especial.

Ainda em relação às necessidades de formação contínua, Correia (1999) considera que no caso dos professores do ensino regular e, tendo em conta a promoção do sucesso da integração/inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, a formação contínua deve prepará-los para:

- Compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem;
- Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagem prescritas;
- Individualizar a educação;
- Compreender a situação emocional da criança;
- Utilizar os serviços de apoio;

- Promover uma comunicação efetiva com os pais;
- Perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem.

A formação contínua permite ainda a colaboração entre os professores na reflexão e na busca conjunta de solução para os problemas práticos que deparam no quotidiano educativo. Vários autores defendem que *“una serie de trabajos recientes mencionan la necesidad de un replanteamiento de la formación docente, la conveniencia de establecer canales de colaboración entre el profesorado y buscar respuestas colectivas, en base a la reflexión, sobre la práctica de los dilemas y demandas derivados de la atención a la diversidad (Ainscow, 1999; Moriña, 2005; Parrilla, 1999a, 1999b, 2003; Sapon-Shevin, 1999; Susinos, 2002 cit in Morina & Parrilla, 2006:519).*

A formação contínua em Cabo Verde nesta área tem acontecido esporadicamente e, entretanto nem todos os professores tiveram acesso. Normalmente são formações programadas pelo Ministério da Educação. Ou seja, não se baseia nas necessidades formativas dos docentes, mas sim nas diretrizes do Ministério. É fundamental que a formação continua a nível das NEE sejam intensificadas em todo o país, com vista a fazer face às exigências da educação inclusiva.

Perante a complexidade do atendimento de crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares, não basta termos professores do ensino regular formados, mas é também fundamental a formação de especialistas em educação especial.

5.3.A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação inclusiva exige recursos financeiros, matérias e didáticos e, sobretudo, humanos adequados. Para além dos professores do ensino regular, as escolas precisam também do professor de educação especial, afim de garantir um ensino de qualidade às crianças com NEE. Hegarty (2001: 89) considera que “a educação inclusiva não

elimina a necessidade de professores especializados e a sua formação continua a ser necessária.”

Como já foi referido anteriormente o *now how* da educação especial constitui uma importante mais-valia para as escolas inclusivas. Segundo Zabalza (1994) face às funções atualmente atribuídas ao professor de educação especial nas escolas regulares, a formação especializada em educação especial deverá abranger quatro dimensões, a saber: a aquisição de conhecimentos sobre os sujeitos com necessidades educativas especiais; o domínio dos conteúdos a lecionar; o conhecimento sobre a escola enquanto organização; e a consciência de si próprio e das suas características particulares enquanto profissional.

Correia (1999) defende que para um professor de educação especial ter um desempenho cabal a nível das suas funções, é imprescindível o desenvolvimento de programas de formação que promovam a aquisição de competências necessárias para um adequado atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

De acordo com Correia (1993) um bom programa de formação deve levar o professor a adquirir as seguintes competências:

- Possuir capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual;
- Ter conhecimento dos currículos regulares e ser capaz de identificar, adaptar e implementar currículos alternativos;
- Ter conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas, bem como das novas tecnologias aplicadas à educação especial;
- Ter conhecimento de todo o processo de avaliação educacional;
- Perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem;
- Ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento;
- Ter facilidade nas relações humanas e públicas (contactos com administradores, gestores, colegas, pais e alunos).

Segundo as recomendações da Declaração de Salamanca (1994), a formação especializada em educação de crianças com necessidade educativas especiais que conduz a qualificações adicionais deverá normalmente ser integrada ou seguir-se ao treino e experiência no ensino regular de forma a permitir a complementaridade e mobilidade. A referida declaração acrescenta ainda que é preciso formar professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas para alunos com necessidades educativas especiais. A formação especializada deve ter uma parte inicial que aborda todas as deficiências (um tronco comum) e depois oferecer especializações em uma ou mais deficiências específicas.

Em Cabo Verde a formação especializada não existe enquanto formação de raiz. Em 2007 a Universidade de Cabo Verde ofereceu um mestrado em educação especial, em parceria com o Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação. No país, encontramos alguns especialistas nesta área formados no exterior. Contudo, em número muito reduzido, incapaz de dar vazão à demanda de um país insular.

Em fim, podemos constatar que a formação de professores (inicial, continua e especializada) é fundamental para o sucesso da educação inclusiva. O défice a nível da formação de professores representa uma barreira à inclusão, visto que os professores são os principais motores do processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO IV

SERVIÇOS E TECNOLOGIAS DE APOIO ÀS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

No presente capítulo, pretendemos identificar os serviços de apoios especializados às crianças com NEE, com enfoque especial para as salas de recurso multifuncionais e para as tecnologias de apoio às crianças com deficiência.

1. AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As Salas de Recursos tiveram o seu início nos anos 70, nos Estados Unidos, foram criadas com o intuito de atender as pessoas com deficiência que começavam a frequentar o ensino regular. Dunn (1977)¹⁷ define a sala de recursos como sendo um espaço especializado de ensino. As salas de recursos têm como objetivo o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar ao atendimento das escolas regulares inclusivas.

As salas de recursos multifuncionais são espaços onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educativas especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem na vida escolar.

(Alves *et al.*,2006:13)

Para Emer, Santarosa e Corrêa (s/d) as salas de recursos atualmente são caracterizadas como salas de recursos multifuncionais, porque possuem uma gama de tecnologias educacionais que desenvolvem a acessibilidade física e cognitiva. “As salas de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educativas especiais.”(Alves *et al.*,2006:13)

Existem dois modelos de salas de recursos, são elas Tipo I e II, cada uma com equipamentos comuns e específicos. **As salas de recursos multifuncionais Tipo I e II¹⁸** são formadas pelos seguintes equipamentos comuns aos dois modelos:

¹⁷ In Emer, Santarosa e Corrêa (s/d) Estudo do processo de inclusão de PNEEs com Apoio da Sala de Recursos Multifuncionais e suas tecnologias. Recuperado em 2013, Junho

http://www.upplay.com.br/restrito/nepso2010/pdf/artigos/farroupilha/Artigo_Simone_Farroupilha.pdf

¹⁸<http://www.oneesp.ufscar.br/composicao-das-srm.pdf>

- Microcomputador com gravador de cd, leitor de dvd e terminal;
- Monitor de 32" lcd;
- Fones de ouvido e microfones;
- *Scanner*;
- Impressora a laser;
- Teclado com colméia;
- Rato com entrada para acionador;
- Acionador de pressão;
- Bandinha rítmica;
- Dominó;
- Material dourado;
- Esquema corporal;
- Memória de numerais;
- Tapete quebra-cabeça;
- *Software* para comunicação alternativa;
- Sacolão criativo;
- Quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica);
- Dominó de animais em língua de sinais;
- Memória de antônimos em língua de sinais;
- Conjunto de lupas manuais (aumento de 3x, 4x e 6x);
- Dominó com textura;
- Plano inclinado – estante para leitura;
- Mesa redonda e cadeiras;
- Mesa e cadeira para o computador e mesa para a impressora; e
- Armário de aço e quadro melanínico.

As salas de recursos multifuncionais Tipo II possuem todos os materiais disponíveis no primeiro modelo, mas são acrescidas os seguintes equipamentos e tecnologias:

- Impressora a braille;
- Máquina braille;
- Lupa eletrônica;
- Reglete de mesa;
- Punção;
- Soroban (Ábaco);
- Guia de assinatura;
- Globo terrestre adaptado;
- Kit de desenho geométrico adaptado;
- Calculadora sonora; e
- Software para produção de desenhos gráficos e táteis.

As salas de recursos têm como objetivo: promover a inclusão socioeducativa 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 dificuldades 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 e contribuir para educação de Qualidade para Todos.

As salas de recursos multifuncionais com professores especializados contribuem para o processo de inclusão, respondendo a uma das exigências da Declaração de Salamanca relativamente ao apoio suplementar às crianças com NEE – “Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz” (1994:12)

Alves (2006) refere que o atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por uma ação do sistema educacional, que visa atender a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola como um suporte necessário às necessidades educativas especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao conhecimento.

A autora refere ainda que no atendimento especializado nas salas de recurso é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspetos relacionados com os estádios do desenvolvimento cognitivo da criança, o nível de escolaridade, os recursos específicos para a sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.

1.1.SALAS MULTIFUNCIONAIS EM CABO VERDE

Cabo Verde tem seguindo as recomendações da Declaração de Salamanca (1994:13) que diz que:

Os países que tenham poucas ou nenhuma escolas especiais a concentrar os seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e dos serviços especializados

de que estas necessitam, para poder responder à vasta maioria das crianças e dos jovens: programas de formação de professores sobre necessidades educativas especiais e centros de recursos bem equipados e dotados do pessoal adequado, que possam responder aos pedidos de apoio das escolas.

Neste sentido, tem-se apostado na criação de salas de recursos multifuncionais coordenadas pelo Ministério da Educação. A primeira Sala de Recursos montada em Cabo Verde foi na ilha de São Vicente em 2008. Neste momento, dos vinte e dois concelhos do país, seis já possuem salas de recursos, nomeadamente Mindelo, Praia, Sal, São Filipe, Porto Novo e Santa Cruz.

As salas de recurso, para além do atendimento às crianças com NEE, têm desenvolvido um conjunto de atividades:

- ✓ Ações de formação/capacitação/sensibilização dirigida aos agentes educativos e a sociedade em geral;
- ✓ Ações de acompanhamento/visitas dirigidas aos alunos com NEE incluídos nos jardins-de-infância e escolas, bem como aos respetivos professores;
- ✓ Atendimento de aluno com NEE e orientação aos pais e encarregados de educação, docentes;
- ✓ Aquisição e confeção/adaptação de materiais didáticos específicos.

Fotografias de alguns equipamentos existentes nas salas de recurso da Cidade da Praia:

Figura 1 : Impressora braille



Figura 2: Máquina Braille eletrônica



Figura 3: Ampliador de imagem



Figura 4: Rato adaptado



Figura 5: Vários materiais de comunicação alternativa e cadeira de roda



Figura 6: Vários fantoches, instrumentos musicais e outros materiais produzidos na sala



Figura 7: Materiais para o ensino do sistema braille, entre outros



Figura 8: Andador e outros materiais para trabalhar motricidade



Assim, podemos constatar que a sala de recursos da Praia encontra-se adotada com importantes recursos, fundamentais ao atendimento suplementar especializado a crianças com diferentes problemáticas. A questão que se coloca prende-se com o facto de todas as crianças que precisam têm acesso a esse atendimento especializado.

As salas de recurso multifuncionais possuem algumas tecnologias de apoio aos diferentes tipos de deficiências.

2. TECNOLOGIAS DE APOIO À DEFICIÊNCIA

As tecnologias de apoio à deficiência¹⁹ devem ser entendidas como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária, ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. “... dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social” (Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, p.159).

¹⁹ As tecnologias de apoio estão associadas aos conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem criados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). **Deficiência** (*impairment*) – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. In Battistela (s/d) recuperado em 2013, Maio 14

<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/274.pdf>

A **deficiência** inclui-se nessas ocorrências de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade (*disability*) - restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagem (*handicap*) - prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, factores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Tabela - Distinção semântica entre os conceitos.

Deficiência	Incapacidade	Desvantagem
Da linguagem Da audição (sensorial) Da visão	De falar De ouvir (de comunicação) De ver	Na orientação
Músculo-esquelética (física) De órgãos (orgânica)	De andar (de locomoção) De assegurar a subsistência no lar (posição do corpo e destreza) De realizar a higiene pessoal De se vestir (cuidado pessoal) De se alimentar	Na independência física Na mobilidade Nas atividades da vida diária
Intelectual (mental) Psicológica	De aprender De perceber (aptidões particulares) De memorizar De relacionar-se (comportamento) De ter consciência	Na capacidade ocupacional Na integração social

In Amiralian, Pinto, Ghirardi et al. (s/d). Conceituando Deficiência. Revista da Saúde Pública, nº , vol. 34 do Laboratório Interunidades de Estudos sobre Deficiências do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Recuperado em 2013, Maio 14 <<http://www.scielo.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>>

Bersch e Machado (2007)²⁰ definem tecnologias de apoio (*Assistive Technology*) todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e uma vida independente. Portanto, o objetivo principal das tecnologias de apoio é proporcionar às pessoas com deficiência a autonomia, independência funcional e qualidade de vida.

Os autores Cook e Hussey (1995)²¹ definem a tecnologias de apoio citando o conceito do ADA - *American with Disabilities Act*, como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências”. As tecnologias de apoio podem ser um grande apoio para as pessoas com deficiência que poderiam estar impedidas de uma participação plena na escola, no trabalho e/ou na comunidade. As tecnologias de apoio são imprescindíveis para as pessoas com problemas físicos, auditivos e visuais. Mas também pode ser útil para pessoas com limitações cognitivas e de percepção. Com o apoio da tecnologia, uma pessoa fisicamente incapaz de falar, pode comunicar com a linguagem simbólica. O uso de um sintetizador de voz portátil, um estudante pode fazer perguntas e responder as questões numa aula regular.

De um modo geral, podemos constatar que as tecnologias de apoio são instrumentos tecnológicos colocados ao serviço da pessoa com necessidades especiais com o objetivo de melhorar as suas capacidades funcionais, contribuindo conseqüentemente para o aumento da sua qualidade de vida.

2.1. TECNOLOGIA DE APOIO (TA): CLASSIFICAÇÃO POR CATEGORIAS

²⁰ Bersch & Machado (2007). Tecnologias de apoio – TA: Introdução e Aplicação na Educação. In Ministério da Educação (2007). Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: autor

²¹ In Ministério da Educação (2007). Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: autor

Existem várias categorias de tecnologias de apoio que se adaptam às diferentes deficiências e às diferentes circunstâncias, nomeadamente:

2.1.1. VIDA DIÁRIA

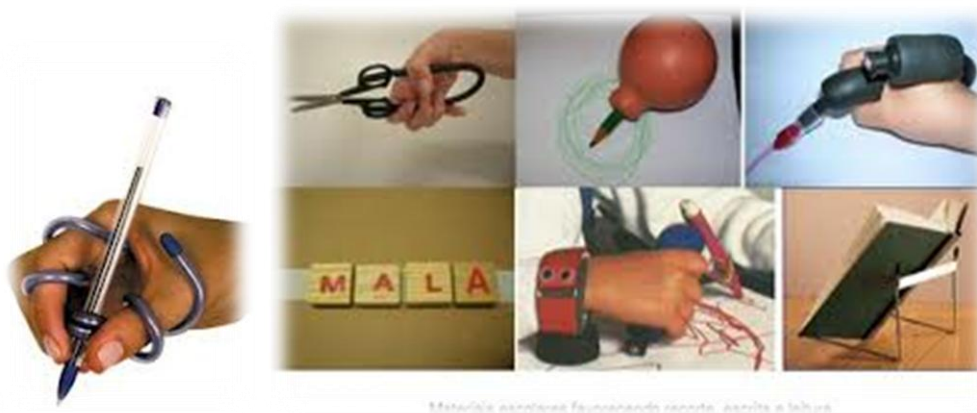
Os produtos de apoio à vida diária são os materiais que favorecem o desempenho autónomo em tarefas rotineiras do dia-a-dia, como comer, vestir-se, tomar banho, etc. Portanto, permitem minimizar as consequências da deficiência, possibilitando uma melhor participação na vida escolar, profissional e social. Proporcionam ainda maior privacidade, conforto e autonomia.

Figura 9: Equipamento para auxílio da vida diária



No contexto educacional existem vários recursos que facilitam o quotidiano dessas crianças no desenvolvimento de atividades como escrever, apagar, recortar, pintar, etc.

Figura 10: Figuras de apoio à leitura, escrita e recorte



Adaptado de Bersch (2008)

Para além dos materiais escolares, podem ser criados jogos ou outros recursos didáticos que poderão auxiliar os professores na diferenciação pedagógica.

2.1.2. COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA)²²

Nas relações interpessoais, a fala constitui a principal forma de comunicação. Contudo, muitas pessoas estão impossibilitadas de usar a fala para comunicar com os outros, devido a problemas como a paralisia cerebral, a multideficiência, autismo, traumatismo craniano, apraxia oral, doenças neuromotoras, entre outros. Nestes casos, é imprescindível o recurso à comunicação alternativa. Segundo Tetzchner e Martinsen (2000: 22 cit in Sousa, s/d:52) “comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar”.

Portanto, a comunicação aumentativa e alternativa (CAA) destina-se às pessoas com ausência de fala ou escrita funcional, ou ainda com grande discrepância entre a sua necessidade de comunicar e a habilidade de comunicar. Segundo Ponte (2009)²³ a comunicação aumentativa e alternativa pode ser definida como um conjunto integrado

²² Sousa, C. (s/d). Comunicação Aumentativa e Tecnologias de Apoio. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

²³ In <http://www.fapcc.pt/ComunicacoesCongresso/Resumo%20Margarida%20Ponte.pdf>

de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que as pessoas com disfunção comunicativa usam para comunicar-se.

2.1.2.1. TIPOS DE SISTEMAS

Os sistemas aumentativos de comunicação dividem-se em dois grandes grupos, nomeadamente, os sistemas sem ajuda e os sistemas com ajuda, que passaremos a apresentar.

SISTEMA SEM AJUDA

Esse sistema não necessita de qualquer ajuda técnica, as partes do corpo (cabeça, braços, cara, tec.) constituem veículo de transmissão da informação. A nível desse sistema encontramos as seguintes categorias:

- **Gestos de uso comum** – constituem formas naturais de comunicar, como abanar a cabeça em sinal de negação ou de afirmação.
- **Sistemas gestuais para não ouvintes** – sistemas usados por pessoas surdas (língua gestual)
- **Sistemas manuais pedagógicos** – são sistemas gestuais que correspondem, a nível sintático, à linguagem oral da comunidade onde estão inseridos.
- **Alfabeto manual** – é um sistema de representação simbólica ou icónica das letras, dos alfabetos das línguas orais ou escritas, representado por meio das mãos.

SISTEMAS COM AJUDA

São sistemas que requerem algum tipo de assistência externa, nomeadamente:

- **Sistema de comunicação por objeto** – são “frequentemente utilizado numa fase inicial de comunicação, por pessoas com baixo nível cognitivo e são constituídos por objetos de tamanho real, miniaturas ou partes de objetos, usados como símbolos comunicativos”. (Sousa, s/d: 53)

- **Sistema de comunicação por imagem** – sistemas que utilizam fotografias e desenhos.
- **Sistemas de comunicação através de símbolos gráficos** – sistemas que se baseiam em desenhos e com diferentes níveis de simbolismo, acompanhados por palavras escritas. Encontra-se também neste grupo sistemas pictográficos, constituídos essencialmente por desenhos esquemáticos, muito semelhantes aquilo que representam. Inclui neste grupo sistemas PIC, SPC, Rebus, Bliss, Sigsymbols, Picsyms, Oaklamd. Recursos de comunicação, construídos com os símbolos gráficos BLISS²⁴ e PIC²⁵ são muito utilizados. As pranchas são construídas para atender as necessidades de quem as usa. Nas escolas, para além das pranchas individuais, podem disponibilizar as pranchas temáticas.

Figura 11: Pranchas de comunicação



Para além das pranchas dos símbolos gráficos, existem as pranchas eletrónicas com produção de voz (a alta tecnologia dos vocalizadores).

- **Sistemas combinados** – sistemas que combinam símbolos gráficos, com símbolos manuais e que simultaneamente pode-se usar a fala.

²⁴ **BLISS** é um sistema de comunicação criado por Charles Bliss em 1949. Ele pretendia criar um sistema de comunicação que permitia pessoas de nacionalidades e culturas diferentes comunicar-se com facilidade. Numa viagem a Shanghai descobriu a escrita ideográfica e começou a desenvolver o seu próprio sistema a partir de símbolos pictográficos. Baseou-se em formas geométrica simples, como triângulo e círculos, peixe e pontos. In http://books.google.cv/books?id=PpIvf_CyN-QC&pg=PA382&dq=simbolos+gráficos+Bliss%2BCAA&hl

²⁵ **PIC** (pictogram ideogram communication) é um sistema simbólico de comunicação, basicamente pictográfico, desenvolvido em 1980 por Maharaj. Glennen, DsCoste. Et al (1996). Handbook of Argmentative and Alternative Communication. In <http://books.google.cv/books?id=yIHxZMRseFgC&pg=PA116&dq=Pictogram+ideogram+communication&hl>

- **Sistemas com base na escrita** – sistemas que usam os símbolos do alfabeto para formar palavras ou frases, com intenção comunicativa.
- **Sistemas de comunicação por linguagem codificada** – sistemas mais conhecidos que usam a linguagem codificada são os sistemas Braille e Morse. O sistema Braille é composto por símbolos tácteis e cada símbolo representa uma letra, um algarismo ou um sinal de pontuação. O sistema Morse é composto por um código de pontos e traços que correspondem a letras e a algarismos.

2.1.3. RECURSO DE ACESSIBILIDADE AO COMPUTADOR

Bersch (2008) considera que os recursos de acessibilidade ao computador constituem o conjunto de *hardware* e *software* especialmente idealizado para tornar o computador acessível, no sentido de que possa ser utilizado por pessoas com privações sensoriais e motoras.

A nível dos *inputs* existem teclados modificados, teclados virtuais com varredura, ratos especiais e acionadores diversos. Encontramos ainda *softwares* de reconhecimento da voz, ponteiros de cabeça, entre outros. A nível dos *outputs* existem monitores especiais, os *softwares* leitores de texto (OCR), impressora braille etc.

Figura 12: Recursos de acessibilidade ao computador



Adaptado de Bersch (2008)

Os computadores constituem um poderoso instrumento de acesso ao conhecimento, imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. Tornar os computadores acessíveis às crianças com NEE é um importante passo para o seu sucesso acadêmico.

2.1.4. PROJETOS ARQUITETÓNICOS PARA ACESSIBILIDADE

É importante que as instituições pensem em projetos de edificação e urbanismo que garantem o acesso, a funcionalidade e a mobilidade a todas as pessoas, independente de sua condição física e sensorial.

Segundo Bersch (2008) adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em casas de banho, mobiliário entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas. É fundamental que todos os espaços públicos garantam o acesso a todos, principalmente as escolas.

Dischinger *et al.* (2004)²⁶ referem que os projetos arquitetônicos acessíveis podem basear-se em cinco princípios do desenho universal:

Primeiro princípio denominado “Direito à equidade, participação” estabelece que todos os ambientes devem ser desenhados de modo a não segregar ou excluir pessoas, promovendo a socialização e a integração entre indivíduos com diferentes condições físicas, mentais e sensoriais. Desta forma, ambientes e equipamentos adaptados não devem ser isolados dos demais espaços, possibilitando o uso independente, na medida do possível, por indivíduos com habilidades e restrições diferentes.

Segundo princípio “Direito à independência” diz que todos os espaços físicos – pátios, caminhos, salas, etc. e seus componentes – brinquedos, pisos, rampas, carteiras, etc. – devem permitir o desempenho de atividades de forma independente para todos os usuários. No caso de indivíduos com restrições deve-se prover as condições para a sua independência. Na impossibilidade da realização de atividades de forma independente, o indivíduo tem direito a um acompanhante.

Terceiro princípio “Direito à tecnologia assistiva²⁷” estabelece que todos os alunos portadores de necessidades especiais têm direito à utilização de equipamentos, instrumentos, recursos e materiais técnico-pedagógicos adaptados de uso individual ou coletivo necessários para o desempenho das atividades escolares. Incluem-se nesta categoria as salas de recurso, computadores com programas especiais, material em Braille, etc.

Quarto princípio “Direito ao conforto e à segurança” estabelece que todos os ambientes e equipamentos devem possibilitar seu uso e realização de atividades com conforto e segurança, de acordo com as necessidades especiais de cada indivíduo. O desenho deve minimizar o cansaço, reduzir o esforço físico, evitar riscos à saúde e acidentes dos usuários.

Quinto princípio o “Direito à informação especial” que estabelece que deve estar prevista a possibilidade de acesso à informação especial necessária para a compreensão, orientação e uso dos espaços a todos os alunos, independentemente de suas habilidades. A informação especial é fornecida através das qualidades dos elementos arquitetônicos ou adicionais (mapas, totens, sinalização sonora...) que permitem a compreensão da identidade dos objetos no espaço. No caso de alunos com deficiência sensorial (surdos, cegos e com baixa visão) fontes alternativas de informação deverão estar disponíveis quando necessárias.

Seguindo esses princípios, pode-se orientar projetos arquitetônicos de construção das escolas, de modo a que estas sejam acessíveis a todos os alunos que as irão frequentar.

²⁶ In Ministério da Educação (2007). Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: autor

²⁷ Tecnologias de apoio à deficiência

2.1.5. ADEQUAÇÃO POSTURAL

Adequação postural diz respeito a recursos que promovam adequações em todas as posturas, deitado, sentado e de pé, portanto, as almofadas no leito ou os estabilizadores ortostáticos, entre outros. Ter uma postura estável e confortável é fundamental para que se consiga um bom desempenho funcional e académico. Fica difícil a realização de qualquer tarefa quando se está inseguro com relação a possíveis quedas ou quando há um sentimento de desconforto.

Figura 13: Desenho representativo da adequação postural



adaptado de Bersch (2008)

2.1.6. MOBILIDADE

As tecnologias de apoio para a mobilidade destinam-se a pessoas em situação de dependência e/ou com dificuldade de mobilidade. Tem como principais finalidades: posicionar corretamente o corpo; estabilizar o corpo ou partes do corpo; prevenir ou evitar deformidades corporais ou o seu agravamento; facilitar o movimento/mobilidade e a realização de tarefas de forma segura e autónoma, em diferentes contextos; proporcionar autonomia com menos esforço, menos dor e maior comodidade.²⁸

²⁸ Informações extraídas da brochura “Tecnologias de apoio – tecnologias para todos” editado em 2015, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.

A mobilidade pode ser auxiliada por bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, *scooters* e qualquer outro veículo, equipamento ou estratégia utilizada na melhoria da mobilidade pessoal.

Figura 14: Equipamentos que auxiliam a mobilidade



Portanto, pode-se afirmar que tanto as Salas de Recursos Multifuncionais como as Tecnologias de apoio são importantes apoios no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Neste sentido, Correia (2010) refere que os alunos com NEE só beneficiam do ensino nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, expectativas e atitudes do professor e os apoios adequados. Caso contrário, a inclusão transforma-se numa exclusão funcional. Em Cabo Verde, verifica-se ainda lacunas significativas no processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, proveniente da falta de recursos, das carências formativas dos docentes e da falta de apoios especializados, com implicações diretas no processo de ensino-aprendizagem. Correia (2010: 12) chama atenção para esse facto afirmando que “a inclusão (tal como está a ser entendida hoje em dia) está a prejudicar muito os alunos com NEE, a enfraquecer a educação de alunos sem NEE e a deixar professores exaustos ao tentarem responder as necessidades severas dos alunos com NEE”.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO V

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO

No presente capítulo pretendemos fazer a caracterização de Cabo Verde, desde a localização geográfica, a história, a população e a economia. Pretendemos ainda neste capítulo fazer a caracterização do sistema educativo.

1. CARATERIZAÇÃO DE CABO VERDE

1.1. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA²⁹

Cabo Verde é um arquipélago localizado ao largo da costa Ocidental da África. As ilhas que o compõem são de origem vulcânicas. Existe um vulcão ativo, na ilha do Fogo, que é igualmente o ponto mais elevado do arquipélago, com 2829 m. O país é constituído por 10 ilhas, das quais 9 habitadas, e vários ilhéus desabitados, divididos em dois grupos:

- Ao norte, as **ilhas do Barlavento**- Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia (desabitada), São Nicolau, Sal e Boa Vista. Pertencem ainda ao grupo de Barlavento os ilhéus desabitados de Branco e Raso, situados entre Santa Luzia e São Nicolau, o ilhéu dos Pássaros, em frente à cidade do Mindelo, na ilha de São Vicente e os ilhéus Rabo de Junco, na costa da ilha do Sal e os ilhéus de Sal Rei e do Baluarte, na costa da ilha de Boa Vista;

- Ao sul, as **ilhas do Sotavento**- Maio, Santiago, Fogo e Brava. O ilhéu de Santa Maria, em frente à cidade de Praia, na Ilha de Santiago; os ilhéus Grande, Rombo, Baixo, de Cima, do Rei, Luís Carneiro e o ilhéu Sapado, situados a cerca de 8 km da ilha Brava e o ilhéu da Areia, junto à costa dessa mesma ilha.

²⁹http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo_Verde

As maiores ilhas são a de Santiago a sudeste, onde se situa Praia, a capital do país, e a ilha de Santo Antão, no extremo noroeste. Praia é também o principal aglomerado populacional do arquipélago, seguida por Mindelo, na ilha de São Vicente.

Figura 15: Mapa de Cabo Verde



O arquipélago de Cabo Verde está localizado na zona subsaheliana com um clima árido ou semiárido. A média da temperatura anual raramente é superior a 25 °C e não desce abaixo dos 20 °C. A temperatura da água do mar varia entre 21 °C em Fevereiro e 25 °C em Setembro.

1.2. HISTÓRIA³⁰

Cabo Verde foi descoberto em 1460 por Diogo Gomes que se encontrava ao serviço da coroa portuguesa. Ele encontrou as ilhas desabitadas e aparentemente sem indícios de anterior presença humana. Santiago foi a ilha mais favorável para a ocupação e assim o povoamento começa ali em 1462. Cabo Verde foi colónia de Portugal desde a sua descoberta no século XV até 1975.

Dada a sua posição estratégica, nas rotas que ligavam a Europa, a África e o Brasil, as ilhas serviram de entreposto comercial e de aprovisionamento, com particular destaque no tráfico de escravos. Cedo, o arquipélago tornou-se num centro de concentração e dispersão de homens, plantas e animais.

Com a abolição do comércio de escravos e a constante deterioração das condições climáticas, Cabo Verde entrou em decadência e passou a viver com base numa economia pobre, de subsistência. Europeus livres e escravos da costa africana fundiram-se num só povo, o cabo-verdiano, com uma forma de estar e viver muito própria e o crioulo emergiu como idioma da comunidade maioritariamente mestiça.

Em 1956, Amílcar Cabral criou o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), lutando contra o colonialismo e iniciando uma marcha para a independência. A 19 de Dezembro de 1974 foi assinado um acordo entre o PAIGC e Portugal, instaurando-se um governo de transição em Cabo Verde. Este mesmo Governo preparou as eleições para uma Assembleia Nacional Popular que em 5 de Julho de 1975 proclamou a independência. A demarcação cultural em relação a Portugal e a divulgação de ideias nacionalistas conduziram à independência do arquipélago em Julho de 1975.

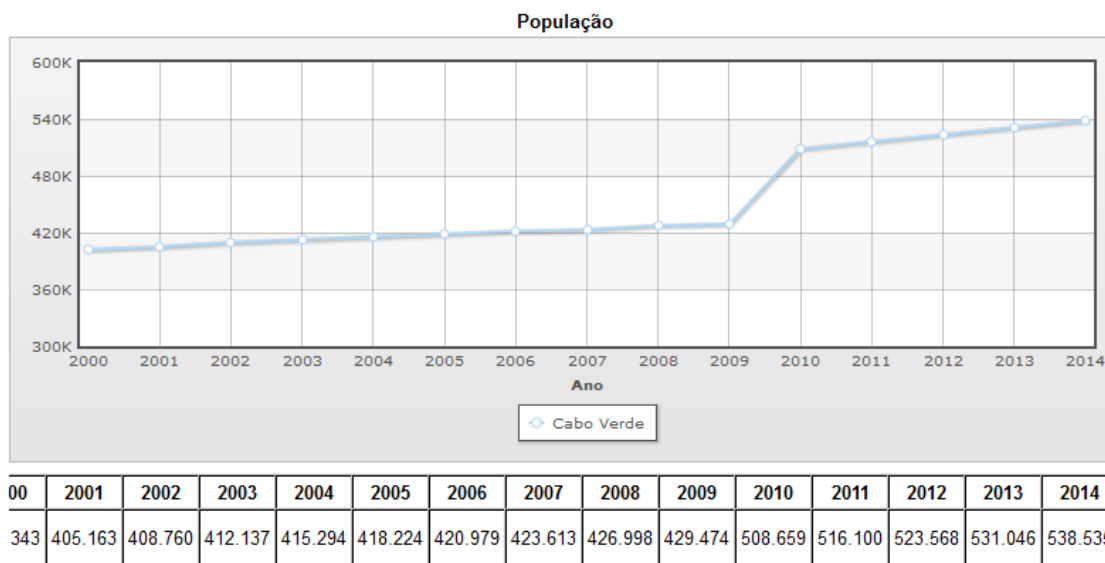
³⁰http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo_Verde

1.3. POPULAÇÃO

Em Cabo Verde, a taxa anual de crescimento demográfico e a de mortalidade são baixas, comparadas às taxas médias de outros países com rendimento médio. A esperança média de vida é de 62 e 65 anos, respetivamente para homens e mulheres.

A população residente no país é estimada em 538.535 habitantes³¹ em 2014, sendo uma população jovem com média de idade de 23 anos. A falta de recursos naturais e as escassas chuvas no arquipélago determinaram a partida de muitos cabo-verdianos para o estrangeiro. Atualmente a população cabo-verdiana emigrada é maior do que a que vive em Cabo Verde.

Gráfico 1: Informações da população de Cabo Verde de 2000 a 2014



Adaptado do Indexmundi (2014)

1.3.1. PREVALÊNCIA DA DEFICIÊNCIA

³¹ Dados extraídos do site <http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=cv&v=21&l=pt>

Os dados disponíveis pelo Instituto Nacional de Estatística do último recenseamento nacional da população e habitação facultam-nos informações referentes à prevalência da deficiência no país, agrupados em seis categorias, nomeadamente, dificuldades de: Visão; Audição; Mobilidade; Memória ou Concentração; Cuidar de Si Mesmo e Compreensão dos Outros ou fazer-se Entender, como ilustram os quadros que se seguem:

Quadro 10: Tipos de dificuldades e efetivos

Tipo de Dificuldade	Efetivo	Percentagem (%)
Visão	65.021	13,2
Audição	21.681	4,4
Mobilidade	24.479	5,0
Memória ou Concentração	27.286	5,5
Cuidar de si mesmo	16.505	3,4
Compreensão dos outros ou fazer-se entender	18.217	3,7
Total das dificuldades	173.189	35.2

Adaptado do censo 2010³²

Cada uma das categorias apresenta três níveis de respostas, nomeadamente: não consegue de modo algum; tem muita dificuldade e tem alguma dificuldade.

1.4.ASPETOS POLÍTICOS

Cabo Verde é uma República Democrática semipresidencialista (parlamentarismo mitigado), com regime multipartidário. O governo é baseado na constituição de 1980, que instituiu o regime de partido único, revista em 1990 com a abertura política para introduzir o multipartidarismo. Foi ainda revista em 1992 no sentido de ajustá-la na totalidade com os valores da democracia multipartidária.

1.5.ECONOMIA³³

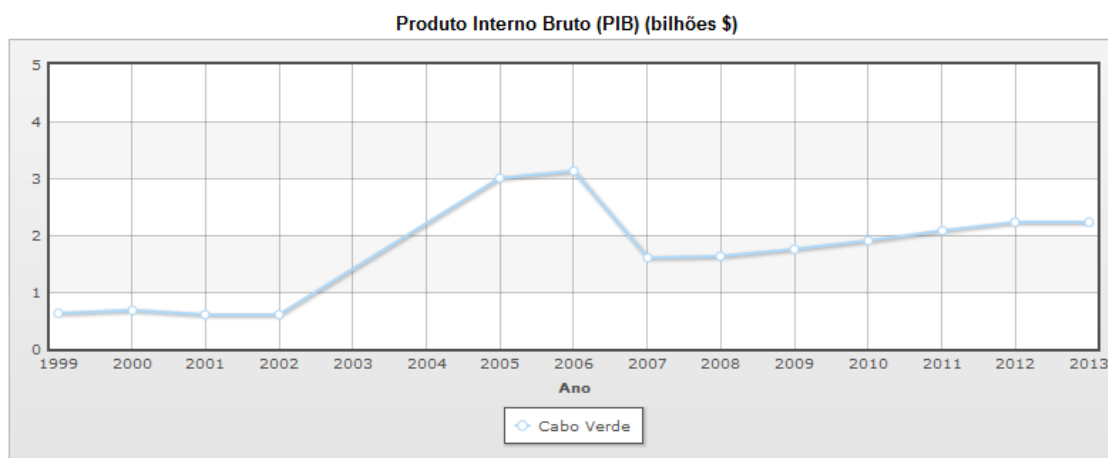
³² Último censo geral da população realizado pelo INE.

A moeda corrente é o Escudo cabo-verdiano. Os recursos económicos de Cabo Verde dependem sobretudo da agricultura e da riqueza marinha. A agricultura sofre frequentemente os efeitos das secas. As culturas mais importantes são o café, a banana, a cana-de-açúcar, os frutos tropicais, o milho, os feijões, a batata-doce e a mandioca.

O sector industrial encontra-se em desenvolvimento onde podemos destacar a fabricação de aguardente, vestuário e calçado, tintas e vernizes, o turismo, a pesca e as conservas de pescado e a extração do sal e o artesanato. A banana, as conservas de peixe, o peixe congelado, as lagostas, o sal e as confeções são os principais produtos exportados. As remessas da emigração e o auxílio externo constituem importantes contribuições da economia cabo-verdiana.

No gráfico que se segue é possível visualizar o produto interno bruto do país de 1999 a 2013:

Gráfico 2: PIB de 1999 a 2013



Country	1999	2000	2001	2002	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Cabo Verde	0,62	0,67	0,6	0,6	2,99	3,13	1,6	1,63	1,75	1,91	2,08	2,21	2,22

Adaptado do Indexmundi (2014)

Após a caracterização do país, passaremos a caracterizar o sistema educativo, com maior destaque para o ensino básico.

2. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO

³³ Informações extraídas da página do governo – www.governo.cv

5.4. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO

A primeira lei de bases do sistema educativo (Lei n°103/111/90 de 29 de Dezembro) foi publicada em 1990. De acordo com essa Lei, o sistema educativo compreende os subsistemas de educação pré-escolar, de educação escolar e de educação extraescolar, complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspetiva de integração.

A educação pré-escolar é uma formação complementar à formação familiar. Enquadra-se na educação escolar o ensino básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino. O ensino básico apresenta um total de seis anos divididos em três fases. A 1ª fase abrange o primeiro e o segundo anos; a 2ª fase o terceiro e o quarto anos e a 3ª fase o quinto e sexto anos. Segundo a Lei de Bases acima referido a 1ª fase abrange atividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a 2ª fase é de formação geral, visando a 3ª fase o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos em ordem a elevar o nível de instrução.

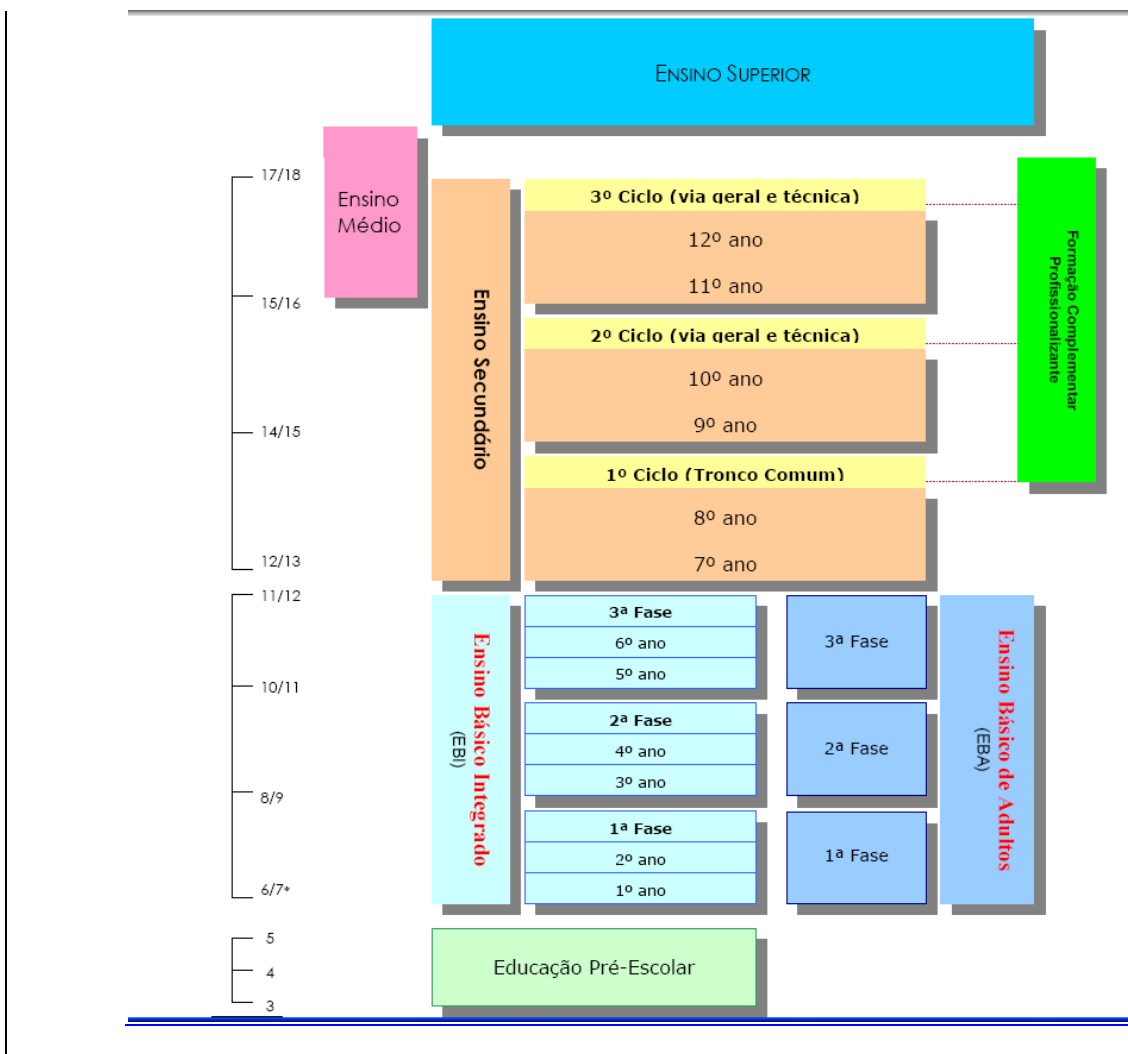
No ensino secundário prevê-se aquisição das bases científicas tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos como também para o ingresso na vida ativa. Tal como o ensino básico, o ensino secundário tem a duração de seis anos, divididos em três ciclos, com a duração de dois anos cada, nomeadamente: o 1º ciclo ou Tronco Comum (7º e 8º anos); o 2º ciclo com uma via geral e uma via técnica (9º e 10º anos); um 3º ciclo de especialização quer para a via geral, quer para a via técnica (11º e 12º anos).

A lei prevê que o ensino médio tenha natureza profissionalizante, visando a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento. A nível do ensino superior prevê-se o ensino universitário e o ensino politécnico visando assegurar uma preparação científica, cultural e técnica, de nível superior que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de inovação e de análise crítica.

A educação extraescolar desenvolve-se em dois níveis: a educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras ações de educação permanente, tendo como objetivo a elevação do nível cultural; a aprendizagem e as ações de formação profissional, orientadas para a capacitação e para o exercício de uma profissão.

A Lei de Bases prevê ainda modalidades especiais de ensino, relacionadas com a educação especial, a educação para crianças sobredotadas; e o ensino a distância.

Esquema 4: Organização do sistema educativo na Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro



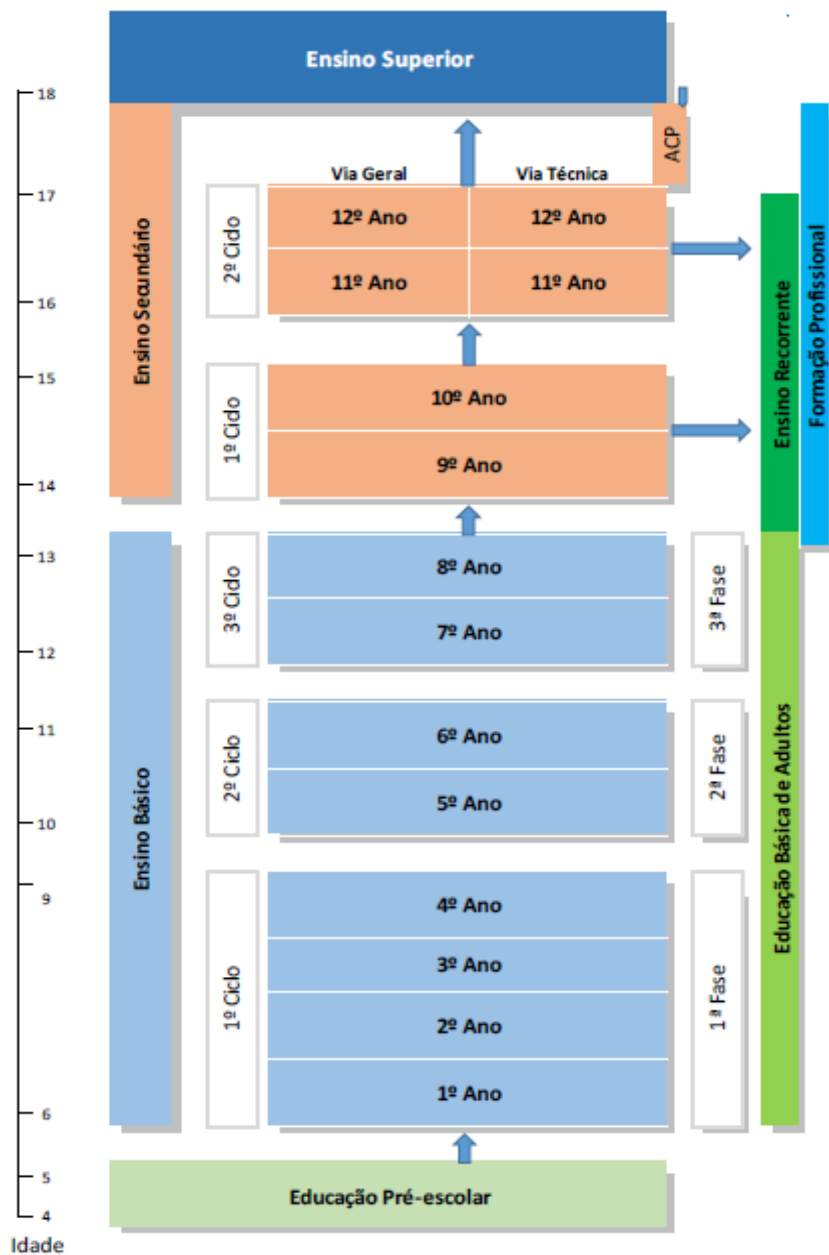
Extraído do PNA de educação para todos

A nova Lei de Bases do Sistema Educativo (decreto-legislativo nº2/2010 de 7 de Maio) prevê uma nova organização dos ensinos básico e secundário. Prevê o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, organizados em três ciclos. O primeiro ciclo é

composto por quatro anos (1º, 2º, 3º e 4º anos), o segundo ciclo por dois anos (5º e 6º) e o terceiro ciclo por dois (7º e 8º).

A lei prevê para o ensino secundário uma duração de quatro anos, organizado em dois ciclos de dois anos cada, nomeadamente: a) um ciclo da via geral (9º e 10º anos) e b) um ciclo com uma via geral e uma via técnica (11º e 12 anos), como se pode conferir no quadro que se segue:

Esquema 5: Organização do sistema educativo definido pelo Decreto-legislativo nº2/2010 de 7 de Maio



Extraído do documento: Principais Indicadores de Educação 2013/2014

2.2. ENSINO BÁSICO CABO-VERDIANO

No ano letivo 2013/2014³⁴ o ensino básico, a nível nacional, contou com um total de 65.954 alunos, sendo 31.559 do sexo feminino e 34.395 do sexo masculino, distribuídos em 420 estabelecimentos de ensino do país (413 públicos e 7 privados). Neste subsistema lecionam 2.965 professores. Esses dados podem ser conferidos na tabela que se segue:

Quadro 11: Estatísticas do ano letivo 2013/2014

Síntese Nacional		Ano Lectivo: 2013/2014							
Níveis de Ensino	Alunos			Professores			Nº de Estabelecimentos	Nº de Salas	Nº de Turmas
	MF	F	% F	MF	F	% F			
Total (1+2+3)	140.525	69.989	49,8%	7.205	4.614	64,0%	996	3.807	5.857
Educação Pré - Escolar (1)	22.144	10.969	49,5%	1.251	1.251	100,0%	526	997	1.198
Público	9.297	4.641	49,9%	579	579	100,0%	315	438	606
Privado	12.847	6.328	49,3%	672	672	100,0%	211	559	592
Ensino Básico (2)	65.954	31.559	47,9%	2.965	2.010	67,8%	420	1.817	2.936
Público	65.373	31.271	47,8%	2.933	1.989	67,8%	413	1.775	2.900
Privado	581	288	49,6%	32	21	65,6%	7	42	36
Ensino Secundário Público (3)	52.427	27.461	52,4%	2.989	1.353	45,3%	50	993	1.723
Ensino Secundário Privado	5.604	3.166	56,5%	579	178	30,7%	19	124	212
Educação e Formação de Adultos	2.861	1.361	47,6%	235	128	54,5%	0	0	157
Formação de Adultos	1.069	458	42,8%	74	48	64,9%			91
Ensino Recorrente	1.792	903	50,4%	161	80	49,7%			66

Adaptado Anuário do MED (2014)

2.2.1. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

³⁴ Dados extraídos do Anuário da educação publicado no site do Ministério da Educação e Desporto – www.minedu.cv.

No que concerne à distribuição dos alunos do ensino básico por distribuição geográfica, encontramos os seguintes resultados, tendo as ilhas de Santiago, S. Vicente, Fogo e S. Antão maior expressividade:

Quadro 12: Nº de alunos por ilha

Grupo	Ilhas	Nº de alunos Ano letivo 2013/2014
Sotavento	Brava	863
	Fogo	5644
	Santiago	37922
	Maio	889
Barlavento	Boavista	1049
	Sal	3274
	S. Nicolau	1864
	S. Vicente	8666
	S. Antão	5202

Os dados detalhados encontram-se no quadro que se segue:

Quadro 13: Dados detalhados do nº de alunos por ilha

Nacional
Nível de ensino: Básico
D. Alunos por ano de estudos e sexo segundo a distribuição geográfica

Ano Lectivo: 2013/2014
Público

Concelhos	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		Total Geral	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
Total Nacional	9899	4816	12124	5628	10732	5141	11168	5343	10829	5316	10621	5027	65373	31271
Sotavento	6970	3380	8374	3900	7456	3575	7704	3694	7416	3644	7398	3482	45318	21675
Brava	165	92	154	67	154	59	150	68	132	66	108	47	863	399
Fogo	905	432	1138	536	847	420	959	439	854	394	941	428	5644	2649
São Filipe	512	247	679	307	492	248	593	263	536	254	570	256	3382	1575
Santa Catarina Fogo	142	69	194	97	140	68	148	75	133	49	168	75	925	433
Mosteiros	251	116	265	132	215	104	218	101	185	91	203	97	1337	641
Santiago	5768	2798	6901	3219	6305	3021	6473	3132	6285	3118	6190	2931	37922	18219
Praia	2651	1285	3125	1454	2890	1420	3029	1481	2931	1503	2778	1329	17404	8472
Ribeira Grande Santiago	166	91	183	74	190	96	205	102	208	111	235	101	1187	575
São Domingos	389	169	373	164	384	166	347	181	363	173	348	168	2204	1021
Santa Catarina	925	454	1160	569	1016	452	995	473	955	462	917	403	5968	2813
São Salvador do Mundo	177	73	237	97	210	97	221	99	196	93	247	124	1288	583
Santa Cruz	648	327	747	332	716	344	679	318	689	327	651	294	4130	1942
São Lourenço dos Órgãos	166	73	194	93	164	81	195	84	154	76	195	91	1068	498
São Miguel	288	150	427	200	319	153	388	191	388	176	375	198	2185	1068
Terraçal	358	176	455	236	416	212	414	203	401	197	444	223	2488	1247
Maio	132	58	181	78	150	75	122	55	145	66	159	76	889	408
Barlavento	2929	1436	3750	1728	3276	1566	3464	1649	3413	1672	3223	1545	20055	9596
Boa Vista	167	92	214	100	176	79	193	99	152	71	147	73	1049	514
Sal	491	224	614	277	507	230	622	294	572	292	468	209	3274	1526
São Nicolau	238	109	349	153	301	155	324	158	338	145	314	159	1864	879
Ribeira Brava	139	63	207	86	188	90	166	78	206	91	191	92	1097	500
Terraçal São Nicolau	99	46	142	67	113	65	158	80	132	54	123	67	767	379
São Vicente	1264	625	1610	758	1392	673	1481	730	1487	741	1432	703	8666	4230
Santo Antão	769	386	963	440	900	429	844	368	864	423	862	401	5202	2447
Ribeira Grande	315	148	372	172	366	172	348	149	351	169	343	158	2095	968
Porto Novo	340	178	424	198	402	188	389	171	386	198	389	177	2330	1110
Paul	114	60	167	70	132	69	107	48	127	56	130	66	777	369

1.2.2. ALUNOS COM NEE QUE FREQUENTAM O SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDEIANO.

No que concerne à presença de alunos com NEE no sistema educativo no ano letivo 2013/2014 é possível constatar que já se verifica um número considerável, como pode ser conferido no quadro que se segue:

Quadro 14: Alunos com NEE no Sistema de Ensino Regular (Ano letivo 2013/2014)

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 <i>Down</i>	5	29		34
Autismo	4	10	1	15
Défice Intelectual	29	188	32	249
Dificuldades de Aprendizagem		438	262	700
Total Geral				1200

Adaptado de Barbosa (2014)³⁵

1.2.3. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

As ilhas que apresentam maior número de alunos apresentam, logicamente, maior número de professores, consoante o quadro síntese que se segue:

Quadro 15: N° de professores por ilhas

Grupo	Ilhas	N° de Professores
-------	-------	-------------------

³⁵In Actas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

		Ano letivo 2013/2014
Sotavento	Brava	53
	Fogo	281
	Santiago	1628
	Maio	54
Barlavento	Boavista	48
	Sal	107
	S. Nicolau	94
	S. Vicente	336
	S. Antão	332

As informações detalhadas da distribuição geográfica dos professores, das suas habilitações e do sexo encontram-se no quadro que se segue:

Quadro 16: Distribuição detalhada de professores por ilha

Nacional Ano Lectivo: 2013/2014
 Nível de ensino: Básico Público
 L. Professores por habilitação literária e sexo segundo a distribuição geográfica

Concelhos	Mestrado/Pós-graduação		Licenciatura		Bacharelato		IP		Mag. Primário		2ª Fase		1ª Fase		freq. 2ª Fase		EHPPE		Sem Formação		Total			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F		
Total Nacional	10	7	247	173	10	7	2163	1440	16	12	234	186	136	95	4	2	2	1	111	66	2933	1989		
Sotavento	5	3	213	143	9	6	1516	1008	12	8	87	64	82	53	3	2	2	1	87	51	2016	1339		
Brava																								
							49	23						1								53	24	
Fogo	0	0	6	5	0	0	219	109	0	0	9	2	25	15	1	1	0	0	21	12	281	144		
São Filipe							129	72			6	2	20	15	1	1			12	8	171	100		
Santa Catarina Fogo							40	17											6	3	48	22		
Mosteiros							50	20			3		5						3	1	62	22		
Santiago	5	3	205	137	9	6	1217	856	12	8	60	50	53	36	2	1	2	1	63	37	1628	1135		
Praia							374	309			6	4	28	26	11	10			24	19	585	467		
Ribeira Grande Santiago							48	29			1	1	1	4	3				5	2	63	39		
São Domingos							103	75					5	4	3	2	2	1			4	4	121	90
Santa Catarina							224	145			2		11	9	4	3			20	6	278	176		
São Salvador do Mundo							58	36													65	39		
Santa Cruz							150	100					9	5	12	6			5	3	194	125		
São Lourenço dos Órgãos							37	27					8	5				2	1	2	1	59	38	
São Miguel							107	57			1	1	5	4	6	5			1	1	130	73		
Tarrafal							116	78			2	2	1	1	4	2			2	1	133	88		
Maio																								
							31	20					17	12	3	2					3	2	54	36
Barlavento	5	4	34	30	1	1	647	432	4	4	147	122	54	42	1	0	0	0	0	24	15	917	650	
Boa Vista	2	2	4	4			29	25	0	0	2	1	10	10					1	1	48	43		
Sal							79	51			2	2	11	8	7	6					3	3	107	75
São Nicolau							65	40			0	7	4	9	7	0	0	0	0	0	9	6	94	61
Ribeira Brava							39	23			0	0	5	2	8	6					6	5	58	36
Tarrafal São Nicolau							26	17			0	0	2	2	1	1					3	1	36	25
São Vicente							174	137			1	1	115	98	20	18	1				3	2	336	273
Santo Antão	0	0	3	3	0	0	300	179	1	1	12	11	8	1	0	0	0	0	0	8	3	332	198	
Ribeira Grande							126	73			1	1	11	10	3	1					5	3	147	89
Porto Novo							120	72					1	1	4						3	3	130	75
Paul							54	34															55	34

Adaptado do anuário do MED (2014)

Após a caracterização do contexto de investigação passaremos apresentação detalhada da metodologia de investigação, como pode ser conferido no capítulo que se segue.

CAPITULO V

METODOLOGIA E TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo, pretendemos abordar a problemática de investigação, fazendo referencia à definição do problema de investigação, às perguntas de partida, aos objetivos de investigação e às hipóteses. Abordaremos a metodologia de investigação, as técnicas de recolha e análise de dados, apresentando todos os procedimentos subjacentes à aplicação das técnicas, incluindo a validação interna e externa dos instrumentos de recolha de dados. Neste capítulo, apresentaremos ainda o cálculo da determinação do tamanho da amostra e o processo de amostragem utilizado para a seleção da amostra. Assim, iniciaremos pela problemática de investigação.

1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

1.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

A exclusão escolar tem diminuído drasticamente com a democratização do ensino, apoiada na política de educação para todos e na igualdade de oportunidades e, consequentemente, contribuindo para o aumento do convívio com a diversidade no sistema educativo. Segundo Morgado (2003), a implementação da escolaridade obrigatória com a consequente admissão na escola de todos os alunos em idade escolar, bem como o aumento dos níveis de mobilidade das populações, colocou definitivamente o problema da diversidade e da heterogeneidade como preocupação incontornável de

todos os profissionais ligados às problemáticas da educação e formação de indivíduos. A diversidade dos alunos nas escolas tem ultrapassado as diferenças sócio-culturais, linguísticas e económicas, atingindo campos mais complexos, como a inclusão de crianças com deficiência moderadas e severas no ensino regular.

Portanto, as políticas educativas atuais defendem que a educação de crianças com NEE deve concretizar-se no sistema educativo regular, através do processo inclusivo. Essa inclusão tem sido um desafio em muitos países e Cabo Verde não é exceção, na medida em que a convivência com o diferente perturba a normalidade e requer modificações profundas nas escolas.

Em Cabo Verde, as políticas educativas apontam para a inclusão de alunos com NEE, isto é, a educação para todos. Contudo, o maior problema prende-se com a criação de condições para essa inclusão, caso contrário, corre-se sérios riscos de promover a exclusão funcional. Sendo assim, mais do que colocar essas crianças nas escolas regulares é crucial a criação de condições para que possam ter acesso a uma educação de qualidade.

A criação dessas condições passa pelas estruturas físicas apropriadas, materiais didáticos e acima de tudo ter profissionais preparados para atender convenientemente esses alunos. Quando falamos de profissionais preparados, fazemos referência a professores do ensino regular e outros agentes educativos com formação na área e apoios especializados.

Enquanto docente do Instituto Universitário da Educação (IUE), instituição vocacionada para a formação de agentes educativos, na sua maioria professores, verificamos que existe uma grande preocupação dos professores em relação aos alunos com NEE no ensino regular. Manifestam um posicionamento favorável à inclusão, contudo, demonstram alguma angústia, já que não dispõem de meios que lhes permitem trabalhar convenientemente com esses alunos. Não obstante os avanços significativos em termos legislativos, a prática educativa nas escolas apresenta ainda muitas fragilidades. É neste sentido, que o presente estudo pretende conhecer os avanços legislativos nesta área e compreender a realidade da inclusão no ensino básico a nível do país, com vista a propor recomendações para a melhoria das condições de inclusão de crianças com

NEE no ensino regular.

Optamos por realizar esse estudo no ensino básico, por duas razões: primeiro, porque de acordo com o censo 2010 é o subsistema com maior número de alunos (69.115); segundo é este subsistema que determina a interrupção ou a continuidade dos estudos, imprescindível à posterior integração social e laboral. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo – Decreto legislativo nº2/2010 o ensino básico deve proporcionar a todos os Cabo-Verdianos uma formação geral que, mediante a ligação equilibrada entre a teoria e a prática, o saber, o saber ser e o saber fazer, a cultura escolar e a cultura geral, lhes permitam desenvolver capacidades de raciocínio e aprendizagem, espírito crítico e criatividade, contribuindo para a sua realização pessoal e social, enquanto cidadãos.

1.2. PERGUNTAS DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

1.2.1. PERGUNTAS DE PARTIDA

- Que política Cabo Verde tem adotado para a educação de crianças com NEE?
- Qual a influência dos documentos supranacionais, orientadores da inclusão, na política da educação inclusiva em Cabo Verde?
- Em que medida as práticas educativas nas escolas do ensino básico têm acompanhado as políticas de educação inclusiva no país?

1.2.2. OBJETIVOS GERAIS

- Conhecer as políticas e as práticas de inclusão de crianças com NEE no ensino básico cabo-verdiano;

- Compreender o impacto das orientações supranacionais sobre a política inclusão da educação de crianças com NEE em Cabo Verde.

1.2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as políticas de inclusão de crianças com NEE no sistema educativo cabo-verdiano;
- Averiguar a repercussão dos documentos supranacionais nas políticas da educação inclusiva em Cabo Verde;
- Identificar as práticas de inclusão de crianças com NEE nas escolas do ensino básico do país;
- Identificar os serviços de apoio especializados existentes no país;
- Indicar os recursos que facilitam a inclusão disponíveis nas escolas;
- Saber se os professores têm formação na área das NEE que lhes permite trabalhar convenientemente com esses alunos;
- Identificar as condições da escola a nível da acessibilidade;
- Averiguar a coerência entre as políticas e as práticas de inclusão.

1.2.4. HIPÓTESES

Hipótese 1: A promoção da igualdade de oportunidade é uma das formas que a liderança das escolas básicas tem para incentivar a inclusão de alunos com NEE.

Hipótese 2: Os professores que têm formação na área das NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade.

Hipótese 3: Na escola, a diferença é valorizada e os alunos da turma aceitam os colegas com NEE.

Hipótese 4: Os pais costumam contestar contra a presença de alunos com NEE na sala comum.

Hipótese 5: As turmas são organizadas por níveis de aprendizagem ou capacidades.

Hipótese 6: Os professores usam metodologias ativas centradas nos alunos.

Hipótese 7: Os professores trabalham convenientemente os diferentes ritmos de aprendizagem.

Hipótese 8: As condições físicas da escola condicionam a realização de tarefas rotineiras.

Hipótese 9: Quando os professores têm nas suas turmas alunos com NEE recebem apoio de especialistas e os próprios alunos com NEE também têm esse apoio.

Hipótese 10: Os alunos com NEE evoluem na aquisição de conhecimento quando têm apoio suplementares de especialistas na sala de recursos.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. ABORDAGEM CIENTÍFICA

A palavra **ciência** deriva do latim *scire* que significa saber, oferecendo o mesmo conteúdo etimológico que conhecimento, do latim *cognosci*, que significa conhecer, ou seja, é um conhecimento racional, sistemático e verificável. (Freixo, 2011:31)

Zimmy (1961 *cit in* Cubo, s/d) afirma que ciência é um conjunto organizado de conhecimento que podem ser adquiridos através do método científico. Pereda (1987 *cit in* Cubo, s/d) destaca dois aspetos dessa definição:

1. A ciência é um conjunto organizado de conhecimento, ou seja, a ciência organiza o conhecimento em torno de uma estrutura formada pelos seguintes elementos: hipótese, leis, teorias e paradigmas.
2. Utiliza um método científico: este aspeto trata precisamente de acertar conceptualmente o conceito de método científico.

Para autores como Barañano (2004) ciência é um conjunto de conhecimentos precisos metodicamente organizados em relação a determinado domínio do saber. Ander-Egg, (1978 *cit in* Freixo, 2011:32) por sua vez, afirma que a ciência “constitui um conjunto

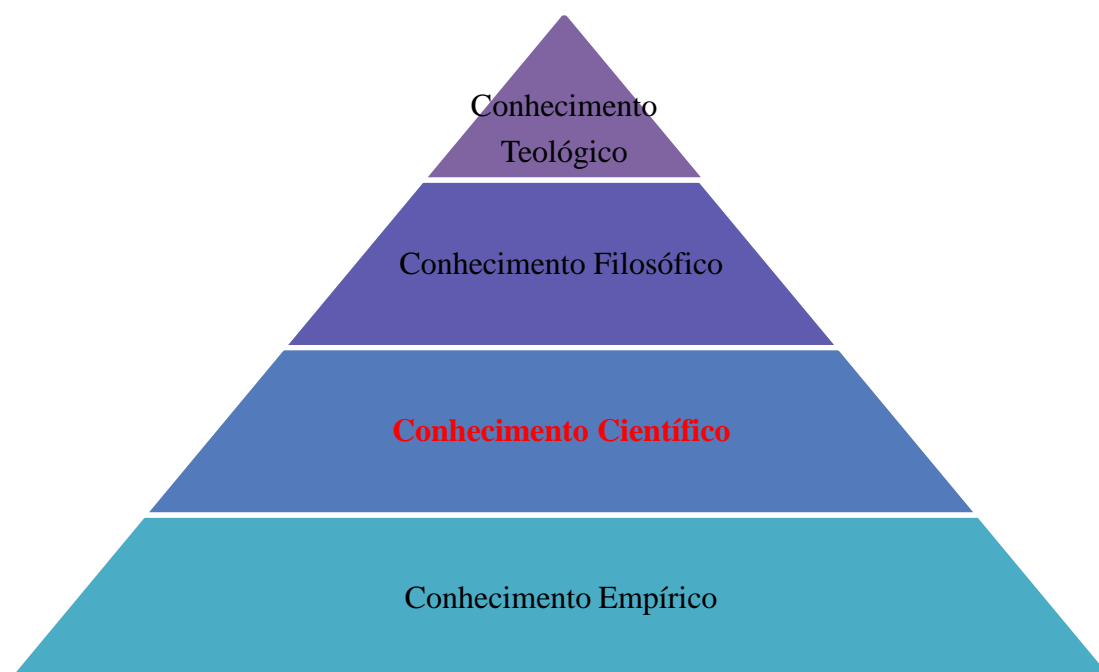
de conhecimentos racionais, certos ou prováveis obtidos metodicamente, sistematizados e verificáveis, que fazem referência a objectos de uma mesma natureza”.

Encontramos inúmeras definições de ciência, consoante os diferentes autores. Todas essas definições apresentam pontos de convergência a nível da racionalidade e do uso do método científico.

A palavra **ciência** está associada à palavra **conhecimento**, ou seja, pode-se dizer que o conhecimento é a matéria-prima da ciência. Barañano (2004) afirma que existe quatro tipos de conhecimentos e que apenas um desses conhecimentos produz ciência:

- **Conhecimento vulgar ou empírico** – baseada na experiência vivida ou transmitida por alguém.
- **Conhecimento científico** – resulta da investigação metódica e sistemática da realidade. Analisa os factos para descobrir as suas causas e concluir as leis gerais que os regem. É verificável por experimentação ou demonstração, por isso, produz ciência.
- **Conhecimento filosófico** – baseia-se na capacidade de reflexão do homem. Parte de uma especulação e não gera soluções, mas sim ideologias. Este conhecimento carece de provas materiais.
- **Conhecimento teológico** – apoia-se na fé humana na existência de uma(s) entidade(s) divina(s).

Esquema 6: Pirâmide do conhecimento



Adaptado de Baranano (2004)

Freixo (2011) sintetiza as características destas quatro formas de conhecimento no quadro que se segue:

Quadro 17: Características dos diferentes tipos de conhecimentos

Conhecimento Empírico	Conhecimento Científico	Conhecimento Filosófico	Conhecimento Teológico
Valorativo	Real (factual)	Valorativo	Valorativo
Reflexivo	Contingente	Racional	Inspiracional
Assistemático	Sistemático	Sistemático	Sistemático
Verificável	Verificável	Não verificável	Não verificável
Falível	Falível	Infalível	Infalível
Inexato	Aproximadamente	Exato	Exato

No contexto de realização deste estudo, é imprescindível centrarmos no conhecimento científico, pois é este o objetivo de uma investigação científica. O **conhecimento científico** procura, não só as causas dos fenómenos, como também as suas leis, isto é, procura explicar a realidade.

Este conhecimento apresenta-se assim como real, porque factual, lidando com ocorrência ou factos, ou seja, com toda <forma de existência que se manifesta de algum modo>. Constitui ainda um conhecimento fortuito ou contingencial, pois as suas proposições ou hipótese têm a sua confirmação (veracidade) ou infirmação (falsidade) conhecida por meio da experimentação e não apenas pela razão, como ocorre, por exemplo, com o conhecimento Filosófico.

(Freixo, 2011:59)

O conhecimento científico apresenta especificidades em relação aos outros tipos de conhecimento. Almeida e Freire (2008) apresentam nove características do conhecimento científico, nomeadamente.

- I. **Objetivo** – descreve a realidade como ela é ou pode ser, mesmo que falível e apenas temporariamente correto.
- II. **Empírico** – sempre baseado na experiência, nos fenómenos e nos factos.
- III. **Racional** – mais assente na razão e na lógica do que na intuição.
- IV. **Replicável** – as mesmas condições, em diferentes locais e com diferentes experimentadores, devem replicar os resultados.
- V. **Sistemático** – conhecimento organizado, ordenado, consistente e coerente nos seus elementos, mediante planos metodológicos rigorosos.
- VI. **Metódico** – conhecimento obtido através de procedimentos e estratégias fiáveis, mediante planos metodológicos rigorosos.
- VII. **Comunicável** – conhecimento claro e preciso na sua significação, reconhecido e aceite pela comunidade científica.
- VIII. **Analítico** – procura ir além das aparências, procura entrar na complexidade e na globalidade dos fenómenos.
- IX. **Cumulativo** – conhecimento que se ensaia, constrói e estrutura a partir dos conhecimentos anteriores.

O conhecimento científico é obtido através da **investigação científica**. Kerlinger (1985 *cit in* Puig e Alzina, 2004) define a investigação científica como uma atividade sistemática, controlada, empírica e crítica, de proposições hipotéticas sobre supostas relações que existem entre fenómenos naturais, através da qual se obtêm o conhecimento científico ou a ciência.

Na condução de uma investigação o investigador é orientado por determinados objectivos operacionais. Estes vão depender da natureza dos fenómenos e das variáveis em presença, bem como das condições de maior ou menor controlo em que a investigação vai ocorrer. Tais objectivos podem ser apresentados de uma forma mais descritiva ou mais explicativa.

(Arnal *et al.*, 1992 *cit in* Almeida e Freitas, 2008: 21)

No processo de investigação recorre-se ao método científico, com o intuito de produzir um conhecimento sistemático, racional, fiável, em fim um conhecimento científico. Neste sentido, passaremos a descrever a metodologia utilizada no presente trabalho de investigação.

2.2.MÉTODO CIENTÍFICO

A investigação científica pode ser realizada através do método qualitativo ou quantitativo ou ainda a partir da combinação dos dois métodos.

2.2.1. MÉTODO QUANTITATIVO

O método quantitativo tradicionalmente ligado às ciências naturais e exatas surge nas ciências sociais com o positivismo de August Comte. Os positivistas defendem a unidade de todas as ciências e a aceitação da abordagem científica na realidade social: consideram que os métodos das ciências naturais devem ser aplicados às ciências sociais e humanas. Segundo Goldenberg (2002) na perspectiva de Comte o objeto das ciências sociais deve ser estudado tal qual o das ciências físicas. A pesquisa é uma atividade neutra e objetiva, que busca descobrir regularidades ou leis, em que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contrariem a pesquisa. Durkheim, tal como Comte, defendia que o social é real e exterior ao indivíduo, ou seja, o fenómeno social comparado ao fenómeno físico, é independente da consciência humana e verificável através da experiência dos sentidos e da observação.

Segundo Freixo (2011) o método de investigação quantitativo constitui um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador.

Esse autor considera ainda que o método de investigação quantitativo tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos.

Carmo e Ferreira (1998) referem que a investigação quantitativa baseia-se em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados que permitiram a sua quantificação e o seu tratamento através de métodos estatísticos. “Nos métodos quantitativos a matemática surge como elemento essencial para se poderem medir os resultados”. Freixo (2011:144)

Apesar do grande potencial da investigação quantitativa verifica-se algumas limitações. Segundo Fernandes (1991) uma das principais limitações da investigação quantitativa relaciona-se com o facto do investigador, ao lidar com seres humanos, ser incapaz de controlar e manipular certos aspetos, nomeadamente as variáveis independentes. A preocupação com a validade interna e externa condicionam, de certa forma, as conclusões da investigação quantitativa.

Usando procedimentos distintos do método quantitativo encontramos o método qualitativo, que passaremos a apresentar.

2.2.2. MÉTODO QUALITATIVO

Na segunda metade do século passado, alguns pensadores influenciados pelo idealismo de Kant, reagiram criticamente ao modelo positivista de conhecimento aplicado às ciências sociais, acreditando que o estudo da realidade social através de métodos de outras ciências poderia destruir a própria essência desta realidade, já que esquecia a dimensão da realidade, já que esquecia a dimensão de liberdade e individualidade do ser humano. (Goldenberg, 2002:18)

O filósofo alemão Wilhelm Dilthey³⁶ foi um dos primeiros a criticar o uso da metodologia das ciências naturais pelas ciências sociais em função da diferença fundamental entre os seus objetos de estudo. Dilthey refere que as ciências sociais lidam com emoções, valores e subjetividades, por isso, os factos sociais não são suscetíveis de quantificação. As ciências sociais devem preocupar-se com a compreensão da realidade e neste sentido usar métodos próprios de investigação.

É neste contexto de oposição à visão positivista que se verifica o surgimento e o desenvolvimento dos métodos e técnicas de investigação qualitativa. Segundo Fernandes (1991) o foco da investigação da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes e convicções.

Na investigação qualitativa, os métodos são flexíveis e adaptáveis aos contextos sociais, permitindo deste modo, não só atender aos pormenores descritivos, mas também possibilitar uma visão abrangente do contexto e da complexidade dos fenómenos. Boavida e Amado (2004) consideram que a metodologia qualitativa incide mais nos processos (descrição e análise das ações, interações e discursos dos sujeitos) do que nos produtos. Tem mais a ver com o processo do que com os resultados.

A expressão qualitativa é um termo genérico que é utilizado para denominar diversas estratégias de investigação que compartilham algumas características. Bogdan e Biklen (1994) definiram cinco características da investigação qualitativa: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador instrumento principal; 2) a investigação é descritiva; 3) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva e 5) o significado é de importância vital.

Outros autores apresentaram também características da investigação qualitativa, entre os quais Flick (2005) que faz referência a quatro características, nomeadamente 1) adequação dos métodos e das teorias; 2) perspetivas dos participantes na sua diversidade; reflexão do investigador sobre o estudo; variedades de métodos e perspetivas na investigação qualitativa.

³⁶Referenciado por Goldenberg (2002).

Neste tipo de investigação privilegia-se o contexto natural como fonte direta dos dados sendo o investigador o principal elemento de recolha enquanto observador do que quer investigar. É essencialmente descritiva; os dados recolhidos apresentam-se normalmente num texto. Para Carmo e Ferreira (1998) a investigação qualitativa tem por base técnicas de recolha de dados descritivas e a sua análise cuidadosa. Algumas técnicas privilegiadas nesta investigação são as seguintes: observação dos sujeitos, entrevistas, notas de campo, consulta de registos biográficos, consulta de documentos históricos e jornalísticas.

Segundo Bogdan e Byklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003), existem três grandes técnicas de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: (a) a observação; (b) a entrevista e (c) a análise de documentos.

No campo da educação, a investigação qualitativa proporciona aos investigadores um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando uma melhor compreensão do real, assumindo que a subjetividade estará sempre presente, mas pode ser ultrapassada pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados. Segundo Guba e Wolf (1978 *cit in* Bogdan, e Biklen, 1994), no contexto educacional, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, visto que o investigador frequenta os lugares em que naturalmente se verificam os fenómenos.

A investigação qualitativa não está isenta de problemas ou limitações. Um aspeto bastante questionado por alguns autores prende-se com a questão da objetividade. “De facto sabe-se que a perceção de um sujeito sobre um dado fenómeno é fortemente influenciada ou distorcida pelas suas convicções ou até pelos seus interesses”. (Fernandes, 1991) Há também o problema do forte entrosamento entre o investigador e o sujeito investigado, que pode contribuir para a alteração do comportamento desse sujeito, viciando o resultado da investigação.

Numa investigação a utilização de um único método é extremamente limitado, pelo que é aconselhável a combinação de métodos. A complementaridade dos métodos permite a obtenção de resultados mais fiáveis.

2.2.3. SIMBIOSE DOS MÉTODOS

Max Weber (*cit in* Goldenberg, 2002) considera que se podia tirar proveito da quantificação na sociologia, desde que este método mostrasse fértil para a compreensão de um determinado problema, e não obscurecesse a singularidade dos fenómenos que não poderiam ser captados através da generalização.

A combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenómeno permite abranger a máxima amplitude na descrição, explicação, e compreensão do objeto de estudo. O recurso à metodologia mista (método quantitativo e método qualitativo) pode melhorar a qualidade dos resultados da investigação, pois permite ao investigador fazer o cruzamento das suas conclusões com maior confiança. Nesta perspetiva, os métodos qualitativos e quantitativos deixam de ser concebidos como opostos, para serem vistos como complementares.

Carmo e Ferreira (2008) referem as diferentes opiniões sobre a complementaridade do método quantitativo com o qualitativo, referindo que há autores que recomendam a utilização complementar dos métodos qualitativos e quantitativos, numa combinação de atributos pertencentes a cada um deles, e outros autores que não concordam com a utilização simultânea de diferentes métodos, porque têm por base diferentes pressupostos. Estes autores caracterizam a metodologia quantitativa como uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das ciências naturais e a metodologia qualitativa como uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo, própria da antropologia social (p.177). Isto significa que há diferenças fundamentais e estruturais entre as metodologias e que, para haver complementaridade, é necessário respeitar as funções de cada metodologia e os objetivos que se quer com cada uma. Essas diferenças podem ser analisadas nos quadros que se seguem:

Quadro 18: Características dos métodos qualitativos e quantitativos

Método Qualitativo	Método Quantitativo
--------------------	---------------------

<i>Fenomenológico</i> : compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua.	<i>Positivismo Lógico</i> : procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspetos subjetivos dos indivíduos.
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo dos dados, numa perspetiva indutiva.	À margem dos dados, numa perspetiva dedutiva.
Fundamento na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo, indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados <i>reais, ricos e profundos</i> .	Fiável: dados <i>sólidos e repetíveis</i> .
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Adaptado de Carmo e Ferreira (1998: 177)

Freixo (2011) faz ainda a seguinte comparação entre os métodos quantitativos e qualitativos:

Quadro 19: Características dos métodos qualitativo e quantitativo II

Método Qualitativo	Método Quantitativo
Valoriza a subjetividade	Objetivo
Múltiplas realidades	Uma realidade
Descoberta, descrição, compreensão	Redução, controlo, predição
Interpretativo	Mensurável
Organística	Mecanicista
O todo é mais do que a soma das partes	O todo é a soma das partes
Relatório de narrativa	Relatório de análise estatística
O investigador faz parte do processo	Separação do investigador relativamente ao processo
Participantes	Sujeitos
Dependente do contexto	Livre do contexto

Onwuegbuzie (2002 *cit in* Fonseca, 2008) acredita na existência das orientações subjetiva e objetiva, utilizando tanto a lógica dedutiva como a lógica indutiva, preconizando a unificação dos dois métodos de investigação. Os investigadores quantitativos usam um conjunto de análises estatísticas e generalizações para determinar o padrão dos dados e o seu significado, enquanto os investigadores qualitativos usam técnicas fenomenológicas e a sua visão do mundo para extrair significado. Na mesma perspetiva Goldenberg (2002) refere que enquanto os métodos quantitativos pressupõem

uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecem dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimentam, concretamente, a realidade investigada

Segundo Patton (1990 *cit in* Fonseca, 2008), uma forma de fazer um plano de investigação mais sólido consiste na triangulação, ou seja, na combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos.

3. TÉCNICA E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

3.1. TRIANGULAÇÃO

Para a realização da presente investigação, optamos pela observação indireta do real através da realização de **entrevistas semi-directivas**, **análise documental** e realização de **questionários**. A recolha de dados através de três técnicas diferentes facultam-nos informações mais aprofundadas e precisas sobre o problema em estudo. Essa triangulação de técnicas permite-nos ainda cruzar resultados de modo a chegar a conclusões mais fiáveis. Segundo Blázquez (1991) a utilização de três fontes de informação diferentes aumentam as probabilidades de exatidão dos estudos de investigação na área das ciências sociais e deixa indicações pragmáticas quanto à comparação de dados recolhidos a partir de diferentes técnicas, origens e instrumentos: há que comparar diversas apreciações e verificar em que diferem, em que é que estão de acordo ou em desacordo.

Golgenberg (2002) refere que atualmente a maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite que não há uma única técnica, um único meio válido de recolha de dados numa investigação. Isto é, acreditam que existe uma interdependência entre os aspetos quantificáveis e a vivência do quotidiano. Portanto, a escolha de trabalhar com dados estatísticos ou com indivíduos e/ou grupos, ou com ambos, depende das questões levantadas e dos problemas que se quer responder.

Segundo Denzin (1989) e Flick (2006) existem quatro tipos diferentes de triangulação:

- **Triangulação de dados**, em que se combinam os dados recolhidos a partir de fontes diferentes e em lugares e momentos distintos;
- **Triangulação de investigadores**, quando os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação de resultados, de modo a minimizar os efeitos da subjetividade;
- **Triangulação teórica**, em que há recurso a diferentes perspetivas teóricas na abordagem dos dados recolhidos
- **Triangulação metodológica** em que se pretende minimizar a validade das pesquisas mediante o cruzamento de métodos diferentes.

Neste estudo, centraremos na triangulação metodológica, mais especificamente na combinação de métodos qualitativos e quantitativos, com recurso a diferentes técnicas de recolha e análise de dados que passaremos a apresentar.

3.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

Segundo DeKetele e Roegiers (1993), o estudo documental assume formas diversas, de acordo com: (1) a natureza dos documentos a analisar; (2) a quantidade do documento a analisar e (3) o objeto e a finalidade da investigação.

A definição da natureza dos documentos muda consoante perspetivas de diferentes autores. Há autores (Cohen e Manion, 1994, *cit in* Calado e Ferreira, 2005), que definem fontes primárias (leis, atas de reuniões, memorandos, biografias, filmes, entre outros) e fontes secundárias (interpretações baseadas nas fontes primárias, ex. enciclopédias, réplicas de objetos de arte, manuais escolares, entre outros). Autores como DeKetele e Roegiers (1993) definem a natureza dos documentos como: escritos (documentos escritos e audiovisuais); publicados (ex. livros, revistas); oficiais (ex. textos de leis, normas); fechados ou abertos (ex. questionários, grelhas de avaliação); científicos (ex. balanços de investigações experimentais validadas); de utilização limitada (ex. horário de caminhos de ferro); fonte individual (ex. cartas) ou coletiva (ex. atas de reuniões).

A quantidade dos documentos para analisar segundo DeKetele e Roegiers (1993) determinará o tipo de análise, nomeadamente uma análise exaustiva dos documentos ou uma análise por amostragem ou por seleção.

No que diz respeito ao objeto e finalidade da investigação, segundo Bourgeois (1999, *cit in* DeKetele e Roegiers, 1993), pode-se distinguir dois grandes tipos de trabalho sobre documentos:

- Pesquisa documental, que tem como objeto a literatura científica relativa ao objeto de estudo e como finalidade a exploração da literatura com vista à elaboração de uma problemática teórica
- Consulta de arquivos, que tem como objeto os documentos selecionados para serem dados da investigação e como finalidade verificar uma hipótese

No presente trabalho realizamos a análise documental da legislação cabo-verdiana nos aspetos relacionados à educação de crianças com NEE. Nesta análise incluímos os seguintes documentos: a Constituição da República; Antiga Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº103/111/90 de 29 de Dezembro; Nova LBSE – Decreto-legislativos nº2 de 7 de Maio de 2010; Antiga Lei Orgânica do Ministério da Educação³⁷; Nova Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei nº4/2013 de 24 de Junho); Proposta de Documento Regulador da Educação inclusiva (2007); Plano Estratégico para a Educação (2003) e o Programa do Governo para a VII Legislatura 2006-2011³⁸(ver anexo 1).

Para a análise foi elaborada uma grelha com três temas, nove categorias e vinte e quatro subcategorias, como ilustra o quadro que se segue:

Quadro 20: Grelha de análise da legislação cabo-verdiana sobre a inclusão

Tema	Categoria	Subcategoria
------	-----------	--------------

³⁷ Apesar da nova Lei Orgânica do Ministério já se encontrar em funcionamento optamos por incluir a antiga, já que fala da educação de crianças com necessidades educativas especiais com mais pormenor.

³⁸ Optou-se pela análise do Programa do Governo para a VII Legislatura 2006-2011, porque o Programa para a VIII Legislatura 2011-2016 não aborda a questão da educação inclusiva. Fala apenas de sociedade inclusiva sem especificar os aspetos educativos.

Políticas de educação de alunos com NEE	Definição	População-alvo
		Tutela
	Responsabilidades estatais na promoção da educação de crianças e jovens com NEE	Responsabilidades do estado
		Responsabilidades do Ministério da Educação
		Resposta educativa no sistema regular
		Resposta educativa em instituições específicas
	Educação e formação de crianças e jovens com NEE	Pré-Escolar (Intervenção Precoce)
		Escolaridade obrigatória
		Escolaridade pós-obrigatória
		Formação profissional
Formação de Professores para a inclusão	Formação Inicial	
	Formação Contínua	
Práticas de Inclusão de alunos com NEE	Condições gerais de ingresso e frequência no ensino regular	Matrícula/admissão
		Currículo
		Certificação
	Prática pedagógica	Metodologia de ensino
	Condições de acesso aos espaços físicos e ao conhecimento	Acessibilidade
		Recursos
Apoios		
Educação especial	Descrição	Conceito
		Funções da educação especial
		Papel da educação especial na inclusão de crianças com NEE
	Formação de professores para a educação especial	Forma de Qualificação
		Tipo de curso

As categorias e as subcategorias foram criadas a partir dos dados recolhidos nos próprios documentos, pelo que podemos dizer que a análise documental foi realizada através de procedimentos mistos, uma vez que os temas foram pré-estabelecidos, mas as categorias e subcategorias foram induzidas pelo próprio material em análise.

3.3. ENTREVISTA

A entrevista é uma técnica de recolha de dados muito usada no âmbito das investigações educativas. Consiste numa conversa intencional entre duas ou mais pessoas, com o objetivo de recolher dados de opinião que permite caracterização do processo em estudo.

Segundo Pardal e Lopes (2011) existem basicamente dois tipos de entrevistas a estruturada e a não estruturada. Entre esses dois tipos extremos de entrevista encontramos uma variante, denominada entrevista semiestruturada. Passaremos a apresentar cada um dos tipos de entrevistas.

- **Entrevista estruturada** – este tipo de entrevista obedece grande rigor na colocação de perguntas ao entrevistado. Portanto, consiste numa entrevista estandardizada a todos os níveis, ou seja, no modo de formulação das perguntas, na sequência destas e na utilização do vocabulário. A entrevista estruturada é um tipo de entrevista que imprime rigor na informação, mas essa restrição pode fragilizar, na medida em que a espontaneidade do entrevistado é limitada.
- **Entrevista não estruturada**—este tipo de entrevista permite maior liberdade de atuação. Caracteriza-se por uma completa liberdade de conversação entre o entrevistado e o entrevistador. Importa referir que embora livre centra-se num assunto preciso, com as questões girado à volta deste assunto.
- **Entrevista semiestruturada** – esta modalidade de entrevista não é inteiramente livre, nem orientada por questões inflexíveis. O entrevistador possui um referencial de questões (guião), que serão colocadas no desenrolar da conversa.

Para a realização do presente trabalho de investigação, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas. A escolha deste instrumento deve-se à sua eficácia na recolha exaustiva dos dados de opinião. A entrevista semiestruturada parece-nos ser o instrumento adequado para uma recolha mais rica e detalhada das informações pretendidas. Portanto, é fundamental uma entrevista com alguma diretividade, no sentido de conduzir o entrevistado para os objetivos do estudo, mas sem por em causa a sua espontânea expressão de opiniões sobre o tema.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de recolha de informação mais adequada para delimitar sistemas de representações, valores e normas veiculadas pelo indivíduo e que passa pela comunicação entre pelo menos duas pessoas. Quivy e Campenhoudt

(1995) referem que a entrevista se caracteriza por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele que faz a entrevista.

A entrevista requer alguma perícia durante a sua condução, de modo a não influenciar os resultados. No encontro:

O entrevistador deve apresentar de novo ao sujeito os objetivos e a natureza da entrevista, mas de forma breve (sendo tão franco quanto possível sem distorcer as respostas), e deve tentar fazer com que o entrevistado se sinta à vontade. Deve explicar a forma como vai registar as respostas. No caso de estar prevista a utilização de um gravador, é necessário solicitar o consentimento do sujeito.

(Tuckman, 1994: 350).

Deve ainda garantir a confidencialidade, de modo a evitar que o entrevistado fique apreensivo e omita informações importantes.

Durante a entrevista, o entrevistador deve procurar não influenciar o entrevistado, controlando as suas próprias predisposições e opiniões. É importante que não se afaste do guião da entrevista, embora deva permitir alguma flexibilidade. Tratando-se de uma entrevista semiestruturada existe a possibilidade do entrevistado divagar. Neste caso, “o entrevistador deve, com gentileza, impedir o sujeito de divagar.” (Tuckman, 1994: 350).

A entrevista semiestruturada apesar de apresentar alguma flexibilidade, requer uma estruturação prévia, através da construção de um guião, onde são apresentados o tema, os objetivos gerais e específicos, as questões e alguma observação se for necessária.

A técnica de entrevista tal como as outras técnicas de recolha de dados apresenta vantagens e desvantagens. Quanto às vantagens destaca-se a obtenção de informações mais ricas e o facto de não exigir que o informante seja escolarizado. Em relação às desvantagens realçamos a limitação de recolha de informações sobre assuntos delicado e a fraca possibilidade de aplicação a grande universo.

Neste estudo, realizamos seis entrevistas, sendo duas aos Ministros da Educação que estiveram em função no momento da publicação das duas Leis de Base do Sistema Educativo; duas a dois dirigentes de associação de deficientes, uma à coordenadora da sala de recursos e uma à coordenadora da educação inclusiva e orientação vocacional, cujas características podem ser conferidas no quadro que se segue:

Quadro 21: Características dos entrevistados

Código	Sexo	Função	Habilitações Literárias
ME1	M	Ex. Ministro da Educação	Licenciado em Direito
ME2	M	Ex. Ministro da Educação	Doutor em Economia
CEI	F	Coordenadora da Educação Inclusiva e Orientação Vocacional	Mestre em Neurociência Cognitiva e Necessidades Educativas Especiais
CSR	F	Coordenadora da Sala de Recursos	Licenciada em Psicologia
PAD	M	Presidente da Associação ADEVIC	Licenciado em Sociologia
PAAC	F	Presidente ACARINHAR	Mestranda em Comunicação Alternativa Acessível

3.3.1. CONCEÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-DIRETIVA

No âmbito do presente estudo foi realizada seis entrevistas como já foi referido anteriormente. Assim, devido à diversidade dos entrevistados elaboramos quatro guiões de entrevista distintos, sendo um para os Ministros da Educação que estiveram em função no momento da elaboração e publicação das duas Leis de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano; um para os dirigentes das associações de deficientes, um para o coordenador da sala de recursos e um para a coordenadora da educação inclusiva e orientação vocacional, que de seguida passaremos a apresentar e a justificar os respetivos blocos.

Guião Destinado aos Ministros da Educação

O guião de entrevista destinado aos Ministros da Educação tem como objetivo geral: conhecer a influência dos documentos supranacionais na Lei de Bases do Sistema

Educativo caboverdiano e compreender alguns aspetos relacionados com conceção da LBSE. O guião apresenta os seguintes blocos:

Bloco A – Legitimação e motivação do entrevistado

Com este bloco pretende-se informar o entrevistado sobre a natureza do trabalho e as suas finalidades; assegurar a confidencialidade das respostas; valorizar a importância do seu contributo no sentido de o motivar e, finalmente, pedir a autorização para gravar a entrevista em suporte áudio.

Bloco B – Contexto de elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Este bloco pretende identificar o contexto social e político em que foi elaborado a LBSE e conhecer os especialistas envolvidos na sua elaboração.

Bloco C – Documentos que influenciaram a LBSE na parte da inclusão

Com o presente bloco pretendemos saber o que despertou Cabo Verde para a educação de crianças com NEE; saber se a colocação de artigos sobre esse assunto na LBSE foi iniciativa do país ou se foi imposição de organismos internacionais e verificar que documentos especificamente influenciaram a elaboração da LBSE, sobretudo na parte da educação especial.

Bloco D– Artigos sobre a educação de crianças com NEE

O bloco D deseja recolher informações sobre os artigos destinados à educação de crianças com NEE, nomeadamente perceber porque motivo a LBSE fala da educação especial em vez da educação inclusiva e entender porque as crianças sobredotadas beneficiam de um artigo isolado.

Bloco D– Artigos sobre a educação de crianças com NEE

Neste bloco pretende-se saber se há necessidade de leis intermédias que regulamentam a LBSE nos aspetos relacionados com a educação de crianças com NEE e saber se existe coerência entre o que está previsto na lei e prática educativa nas escolas.

Bloco E – Questões Finais e Agradecimentos

Finalmente, este bloco pretende encerrar a entrevista, de modo a saber se existem aspetos relevantes a acrescentar e agradecer mais uma vez o entrevistado pela sua disponibilidade em colaborar connosco.

Quadro 22: Guião de entrevista destinado aos antigos Ministros de Educação

Bloco	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Obs.
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação</p>	<p>Informar sobre a natureza do trabalho e suas finalidades</p> <p>Informar sobre o objetivo da entrevista</p> <p>Assegurar a confidencialidade das respostas</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado</p>	<p>- Informar, em linhas gerais, a nossa investigação e o objetivo da entrevista.</p> <p>- Agradecer a sua colaboração, que é imprescindível para o êxito do trabalho.</p> <p>- Assegurar o carácter confidencial das informações</p>	
<p>Bloco B</p> <p>Contexto de elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo</p>	<p>Conhecer as circunstâncias da elaboração da LBSE</p>	<p>- Em que contexto (social e político) foi elaborado a LBSE? Ou seja, o que esteve na base da elaboração da nova LBSE - Lei 103/III/90?</p> <p>- Que critérios foram utilizados para a seleção dos especialistas estiveram envolvidos na elaboração desta lei?</p>	
<p>Bloco C</p> <p>Documentos que influenciaram a LBSE na parte da inclusão</p>	<p>Saber o que despertou Cabo Verde para a educação de crianças com NEE</p> <p>Identificar os documentos supranacionais que influenciaram a LBSE</p>	<p>- O que despertou Cabo Verde para a educação de crianças com NEE?</p> <p>- A colocação na LBSE de artigos que falam da educação de criança deficientes foi uma iniciativa de Cabo Verde ou imposição de organismos internacionais?</p> <p>- Gostaria de saber se alguns documentos supranacionais influenciaram a LBSE na parte da educação especial?</p>	
<p>Bloco D</p> <p>Artigos sobre a educação de crianças com NEE</p>	<p>Perceber porque a LBSE usa determinadas terminologias</p> <p>Entender porque as crianças sobredotadas beneficiam de um artigo isolado</p>	<p>- Porque a LBSE fala de educação especial em vez de falar educação inclusiva?</p> <p>- Por que razão as crianças sobredotadas beneficiam de um artigo isolado?</p>	
<p>Bloco E</p> <p>Coerência entre a lei e a prática educativa</p>	<p>Saber se há necessidade de leis intermédias que regulamentam a LBSE</p> <p>Verificar se existe coerência entre a lei e a prática nas escolas</p>	<p>- Existem leis intermédias que regulamentam o previsto na LBSE?</p> <p>- Considera que existe coerência entre o que está previsto na LBSE e as práticas educativas nas escolas?</p>	

Bloco F Questões Finais e agradecimentos	Saber se existem aspetos a acrescentar. Agradecer a colaboração prestada.	- Perguntar ao entrevistado se propõe algum aspeto ou esclarecimento complementar para os objetivos do trabalho. - Formular os agradecimentos da colaboração prestada.	
--	--	---	--

Guião Destinado aos Dirigentes das Associações de Deficientes

O guião de entrevista destinado aos dirigentes das associações de deficientes tem como objetivo geral: conhecer a contribuição das associações dos deficientes na educação de alunos com NEE. O guião possui cinco blocos. Importa referir que o primeiro bloco (legitimação e motivação do entrevistado) e o último bloco (questões finais e agradecimentos) são iguais para todos os outros guiões de entrevista, pelo que não iremos repetir a sua descrição. Assim, passaremos a apresentar os restantes blocos:

Bloco B – Caracterização da associação

Com este bloco pretende-se identificar a missão da associação; recolher informações sobre o número de funcionários e/ou voluntários prestam serviço na associação; identificar a fonte de financiamento da associação; saber quantas crianças frequenta a associação e identificar o trabalho desenvolvido pela associação.

Bloco C – Caracterização do trabalho desenvolvido pela associação de deficientes

O presente bloco pretenderecolher informação sobre a opinião dos dirigentes das associações sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular; saber o que pensam sobre as condições das escolas a nível dos recursos humanos e materiais e perceber o que pensam que poderia ser feito para melhorar as condições de inclusão.

Bloco D – Contribuição da associação para o sucesso das crianças com NEE no ensino regular

Neste bloco, pretendemos saber se as crianças que frequentam a associação estão no ensino regular e entender em que medida a associação colabora para o sucesso dessas crianças no ensino regular.

Quadro 23: Guião de entrevista destinado aos dirigentes das associações de deficientes

Bloco	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Obs.
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação</p>	<p>Informar sobre a natureza do trabalho e suas finalidades</p> <p>Informar sobre o objetivo da entrevista</p> <p>Assegurar a confidencialidade das respostas</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado</p>	<p>- Informar, em linhas gerais, a nossa investigação e o objetivo da entrevista.</p> <p>- Agradecer a sua colaboração, que é imprescindível para o êxito do trabalho.</p> <p>- Assegurar o carácter confidencial das informações</p>	
<p>Bloco B</p> <p>Caracterização da associação</p>	<p>Identificar a missão da associação</p> <p>Recolher informações sobre o número de funcionários e/ou voluntários</p> <p>Identificar a fonte de financiamento da associação</p> <p>Saber quantas crianças frequenta a associação</p> <p>Identificar o trabalho desenvolvido</p>	<p>- Gostaria de saber qual é a missão da associação.</p> <p>- Quantas pessoas trabalham na associação?</p> <p>- Essas pessoas são funcionários ou voluntários?</p> <p>- Qual a formação desses colaboradores?</p> <p>- Qual é a fonte de financiamento da associação?</p> <p>- Quantas crianças/jovens já frequentam a associação desde a sua criação?</p> <p>- Que trabalho a associação tem desenvolvido?</p>	
<p>Bloco C</p> <p>Opinião sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular</p>	<p>Recolher informação sobre a opinião dos dirigentes das associações sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular</p> <p>Saber o que pensam sobre as condições das escolas a nível dos recursos humanos e materiais</p> <p>- Perceber o que pensam que poderia ser feito para melhorar as condições de inclusão</p>	<p>- Qual a sua opinião relativamente a inclusão de alunos com NEE em Cabo Verde?</p> <p>- Qual a sua opinião relativamente às condições das escolas para a inclusão desses alunos?</p> <p>- Acha que os professores estão preparados para receber esses alunos?</p> <p>- O que pensa que poderia ser feito para melhorar as condições de inclusão de alunos com NEE no ensino regular?</p>	
<p>Bloco D</p> <p>Contribuição da associação para o sucesso das crianças com NEE no ensino regular</p>	<p>- Saber se as crianças que frequentam a associação estão no ensino regular</p> <p>- Entender em que medida a associação colabora para o sucesso dessas crianças no ensino regular</p>	<p>- As crianças que frequentam a associação encontram-se no ensino regular?</p> <p>- A associação colabora na inclusão e no sucesso educativo desses alunos? Como?</p>	

<p>Bloco E Legislação</p>	<p>Recolher informação sobre a opinião do dirigente relativamente à legislação</p>	<p>Qual a sua opinião quanto à legislação relativamente à educação de crianças com NEE no nosso país?</p> <p>Considera que documentos supranacionais poderão ter influenciado a nossa legislação?</p> <p>Acha que existe coerência entre o que está estabelecido na lei e o que acontece na prática?</p>	
<p>Bloco F Questões Finais e agradecimentos</p>	<p>Saber se existem aspetos a acrescentar.</p> <p>Agradecer a colaboração prestada.</p>	<p>- Perguntar ao entrevistado se propõe algum aspeto ou esclarecimento complementar para os objetivos do trabalho.</p> <p>- Formular os agradecimentos da colaboração prestada.</p>	

Guião Destinado ao Coordenador da Sala de Recursos

O guião destinado ao coordenador da sala de recursos tem como objetivo geral: conhecer os serviços de apoio especializados à educação de crianças com NEE e apresenta os seguintes blocos:

Bloco B– Caracterização das salas de recursos

Com este bloco pretendemos saber quando a sala de recursos foi criada; saber quantos profissionais trabalham nessa sala; identificar os equipamentos existentes e identificar as tecnologias de apoio que possuem.

Bloco C – Caracterização do trabalho desenvolvido pelas salas de recursos com os alunos com NEE

Neste bloco, pretendemos saber a estatística dos alunos que frequentam a sala de recursos; identificar o tipo de NEE mais frequente; perceber o tempo que os alunos passam na sala de recursos; saber se vão sozinhos para a sala de recursos ou se vão acompanhados pelos pais ou pelos professores e saber se os técnicos da sala acompanham-nos nas turmas regulares.

Bloco D – Vantagem das salas de recursos para os alunos com NEE

Neste bloco, pretendemos verificar se os recursos existentes na sala respondem as necessidades dos alunos e saber se o trabalho desenvolvido na sala de recursos com esses alunos tem contribuído para a melhoria do seu desempenho no ensino regular.

Bloco E – Colaboração dos técnicos das salas de recurso com os órgãos de gestão das escolas e com os professores

No presente bloco, pretendemos saber se os técnicos da sala de recursos colaboram com a gestão das escolas e verificar se apoiam os professores quando têm na sala alunos com NEE.

Bloco F– Constrangimentos

Com este bloco, pretendemos saber se a sala de recursos enfrenta alguns constrangimentos e o que pretende fazer para superar essas dificuldades.

Quadro 24: Guião de entrevista destinado ao coordenador da sala de recursos

Bloco	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Obs.
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação</p>	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Informar sobre a natureza do trabalho e suas finalidades</p> <p>Informar sobre o objetivo da entrevista</p> <p>Assegurar a confidencialidade das respostas</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado</p>	<p>- Informar, em linhas gerais, a nossa investigação e o objetivo da entrevista.</p> <p>- Agradecer a sua colaboração, que é imprescindível para o êxito do trabalho.</p> <p>- Assegurar o carácter confidencial das informações</p>	
<p>Bloco B</p> <p>Caracterização das salas de recurso</p>	<p>Saber quando a sala de recursos foi criada</p> <p>Saber quantos profissionais trabalham nessa sala</p> <p>Identificar os equipamentos existentes</p> <p>Identificar as tecnologias de apoio existentes na sala de recursos</p>	<p>- Gostaria de saber quando é que esta sala de recursos foi criada.</p> <p>- Quantos profissionais trabalham aqui?</p> <p>- Que equipamentos existem nesta sala de recursos?</p> <p>- A sala de recurso tem tecnologias de apoio?</p> <p>- Esses apoios são muito procurados?</p>	

<p>Bloco C</p> <p>Caracterização do trabalho desenvolvido pelas salas de recursos com os alunos com NEE</p>	<p>Saber a estatística dos alunos que frequentam a sala de recursos</p> <p>Identificar o tipo de NEE mais frequente</p> <p>Perceber o tempo que os alunos passam na sala de recursos</p> <p>Saber se vão sozinhos para a sala de recursos ou se vão acompanhados pelos pais ou pelos professores</p> <p>Saber se os técnicos da sala acompanham esses alunos nas turmas regulares</p>	<p>- Existe a estatísticas de quantos alunos já foram atendidos nesta sala?</p> <p>- Alunos de que escolas frequentam esta sala de recurso?</p> <p>- Que tipo de problemática aparece com maior frequência?</p> <p>- Quanto tempo cada aluno passa na sala de recurso?</p> <p>- Eles vêm sozinho ou acompanhados pelos pais ou pelos professores?</p> <p>- A sala de recursos acompanha esses alunos quando estão na sala de aula?</p>	
<p>Bloco D</p> <p>Vantagem das salas de recursos para os alunos com NEE</p>	<p>Verificar se os recursos existentes na sala respondem as necessidades dos alunos</p> <p>Saber se o trabalho desenvolvido na sala de recursos com esses alunos tem contribuído para a melhoria do seu desempenho no ensino regular</p>	<p>- Os materiais existentes dão respostas às necessidades que os alunos apresentam?</p> <p>- Tem informação de que a frequência a sala de recursos melhora o desempenho dessas crianças no ensino regular?</p>	
<p>Bloco E</p> <p>Colaboração dos técnicos das salas de recurso com os órgãos de gestão das escolas e com os professores</p>	<p>Saber se os técnicos da sala de recursos colabora com a gestão das escolas</p> <p>Verificar se os técnicos das salas de recursos apoiam os professores quando têm na sala alunos com NEE</p>	<p>- Os técnicos das salas de recursos colaboram com a gestão das escolas no sentido da definição de políticas e na tomada de decisão sobre aspetos relacionados com os alunos com NEE?</p> <p>- Os técnicos das salas de recursos apoiam os professores do ensino regula na planificação curricular, e gestão do currículo para os alunos com NEE?</p> <p>- Apoiam os professores na avaliação desses alunos?</p>	
<p>Bloco F</p> <p>Constrangimentos</p>	<p>Saber se a sala de recursos enfrenta alguns constrangimentos e o pretendem fazer par superá-los.</p>	<p>- A sala de recurso tem algum constrangimento? Quais?</p> <p>- O que pretende fazer para superar essas dificuldades?</p>	
<p>Bloco G</p> <p>Questões Finais e agradecimentos</p>	<p>Saber se existem aspetos a acrescentar.</p> <p>Agradecer a colaboração prestada.</p>	<p>- Perguntar ao entrevistado se propõe algum aspeto ou esclarecimento complementar para os objetivos do trabalho.</p> <p>- Formular os agradecimentos da colaboração prestada.</p>	

O guião de entrevista destinado à Coordenadora de Educação Inclusiva e Orientação Vocacional tem como objetivo geral: conhecer o trabalho desenvolvido pelo núcleo nacional de educação inclusiva. O guião apresenta sete blocos, sendo o primeiro (bloco A - legitimação) e o último (bloco G – Questões finais e agradecimentos) semelhante a todos os outros guiões. Assim, passaremos a apresentar os restantes blocos:

Bloco B – Caracterização do núcleo de educação inclusiva e orientação vocacional

Com este bloco, pretendemos saber quando é que o núcleo foi criado, a orgânica do núcleo e as pessoas que fazem parte da mesma.

Bloco C – Caracterização do trabalho desenvolvido pelo núcleo

Pretendemos com este bloco saber o tipo de trabalho desenvolvido pelo núcleo e as relações que estabelece com as escolas.

Bloco D – Legislação sobre a educação inclusiva

Neste bloco, pretendemos recolher a opinião do entrevistado relativamente à legislação no que tange à educação de crianças com necessidades educativas especiais.

Bloco E – Constrangimentos da inclusão

Verificamos, neste bloco, quais os constrangimentos da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e o que o núcleo pretende fazer para superar essas dificuldades.

Bloco F – Projetos

Neste bloco, pretendemos averiguar os projetos do núcleo nacional de educação.

Quadro 25: Guião de entrevista destinado à coordenadora de educação inclusiva

Bloco	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Obs
Bloco A	- Informar sobre a natureza do trabalho e suas finalidades - Informar sobre o objetivo da entrevista	- Informar, em linhas gerais, a nossa investigação e o objetivo da entrevista. - Agradecer a sua colaboração, que é imprescindível para o êxito do trabalho.	

Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a confidencialidade das respostas - Valorizar o contributo do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar o carácter confidencial das informações 	
<p>Bloco B</p> <p>Caracterização do núcleo de educação inclusiva</p>	Fazer a caracterização do núcleo nacional de educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de saber quando o núcleo de educação inclusiva foi criado? - O que esteve na base da criação deste núcleo? - Este núcleo está ligado a que sector do MED? - Qual é a orgânica do núcleo de educação inclusiva - Quantas pessoas trabalham ligadas ao núcleo de educação inclusiva? 	
<p>Bloco C</p> <p>Caracterização do trabalho desenvolvido núcleo de educação inclusiva e orientação vocacional</p>	<p>Identificar o trabalho desenvolvido pelo núcleo de educação inclusiva</p> <p>Caracterizar a relação do núcleo com as escolas e associações de deficientes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de trabalho a coordenação do núcleo de educação inclusiva desenvolve? - As salas de recursos encontram-se sob a sua coordenação? - Quantas salas de recursos existem no país? - Qual a relação do núcleo com as escolas do país, principalmente as escolas do EBI? - O núcleo tem alguma relação com as várias associações de deficientes existentes no país? 	
<p>Bloco D</p> <p>Legislação a educação inclusiva</p>	Saber o que pensa da legislação sobre a inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião qual a situação da educação inclusiva em Cabo Verde? - O que pensa da nossa legislação no que tange à educação de crianças com NEE? - Acha que existe coerência entre o que está previsto na lei e o que acontece na prática? 	
<p>Bloco E</p> <p>Constrangimentos da inclusão</p>	Identificar os constrangimentos na inclusão de alunos com NEE no ensino regular	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os principais constrangimentos verificados no processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular em Cabo Verde? - Que ações o núcleo pretende desenvolver para suprir essas dificuldade? 	
<p>Bloco F</p> <p>Projetos futuros</p>	Identificar os projetos futuros	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os projetos que o núcleo pretende desenvolver? 	
<p>Bloco G</p> <p>Questões Finais e agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber se existem aspetos a acrescentar. - Agradecer a colaboração prestada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar ao entrevistado se propõe algum aspeto ou esclarecimento complementar para os objetivos do trabalho. - Formular os agradecimentos da colaboração prestada. 	

3.4. QUESTIONÁRIO

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos. Portanto, o questionário é um instrumento de recolha de dados, preenchido pelo informante.

O questionário é o instrumento mais usado para a recolha de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos.

(Freixo, 2011)

Segundo Ghiglione e Matalon (1993) os objetivos de um questionário podem ser reduzidos a um pequeno número de propósitos, nomeadamente: estimar certas grandezas “absolutas”; estimar grandezas “relativas”; descrever uma população e verificar hipótese.

Na elaboração de um questionário é importante, antes de mais, ter em conta as habilitações do público-alvo a quem ele vai ser administrado. É de salientar que o conjunto de questões devem ser muito bem organizados e conter uma forma lógica para quem a ele responde, evitando as questões irrelevantes, insensíveis, intrusivas, desinteressantes, com uma estrutura (ou formato) demasiado confusos e complexos, ou ainda questões demasiado longas.

Deve, o investigador ter o cuidado de não utilizar questões ambíguas que possam, por isso, ter mais do que um significado, que por sua vez, levem a ter diferentes interpretações. Não deve incluir duas questões numa só (*double-barrelled questions*), pois pode levar a respostas induzidas ou nem sempre relevantes, além de não ser possível determinar qual das “questões” foi respondida, aquando do tratamento da informação.

O investigador deve ainda evitar questões baseadas em pressuposições, pois parte-se do princípio que o inquirido encaixa numa determinada categoria e procura informação baseada nesse pressuposto. É também necessário redobrar a atenção ao formular questões de natureza pessoal, ou que abordem assuntos delicados ou incómodos para o inquirido.

As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas); princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

A preparação do questionário pressupõem um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, que vão desde a formulação do problema até a sua aplicação, como pode ser conferido no quadro que se segue:

Quadro 26: Procedimentos para elaboração do questionário

Procedimentos Prévios	
Formulação do problema	A construção do questionário liga-se ao problema – pergunta de partida (precisa, concisa e unívoca); exequível (exequível que se revele adequada aos recursos temporárias materiais, técnicos e pessoais); e pertinente (neutra e que vise a compreensão).
Definição dos objetivos	Esboçado o quadro teórico de referência e clarificados definições e conceitos, explicam-se os objetivos da pesquisa.
Revisão bibliográfica	Se o tema já tiver sido tratado por outros investigadores, é necessário dispor-se da informação essencial. Na teoria ou teorias existentes encontrar-se-ão referências teóricas esclarecedoras que ajudarão a definir, com maior precisão, os contornos e o conteúdo do quadro teórico.
Formulação de hipótese	A hipótese, instrumento de trabalho que põe em interação a teoria com a verificação empírica, constitui um excelente guia de trabalho de pesquisa, dando a esta uma interação e, paralelamente, orientando a recolha de dados.
Identificação de variáveis e indicadores	A hipótese é operacionalizada através de variáveis e de indicadores – instrumentos fundamentais de investigação que sustentam a formulação das hipóteses.
Definição da amostra	A amostra é uma decorrência normal do tipo e dos objetivos da pesquisa e, por isso, condicionante da técnica ou técnicas de recolha utilizadas, implicando-se nas características do questionário ou, se for caso considerado mais útil, na opção pela cédula.

Adaptado de Pardal e Lopes (2011:75)

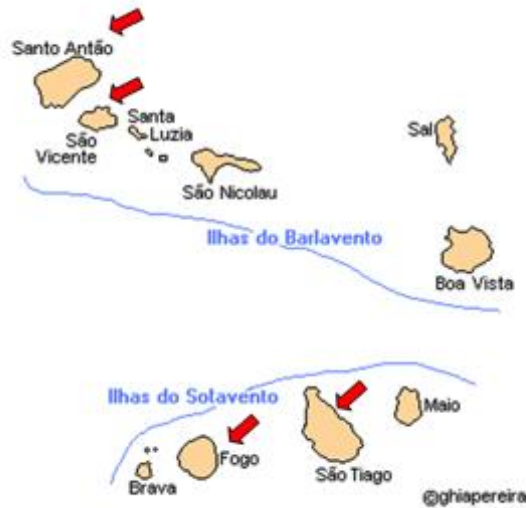
Qualquer técnica de recolha de dados apresenta vantagens e desvantagens, pelo que o questionário não é exceção, como podem conferir no quadro que se segue:

Quadro 27: Vantagens e desvantagens do questionário

Questionário	
Vantagens	Desvantagens
Suscetível de ser administrado a uma amostra lata do universo, mesmo quando remetido pelo correio	O questionário não é aplicável a analfabetos
Barato	O seu uso só é variável em universos razoavelmente homogéneos
Garante o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas	Atraso na devolução, sobretudo quando é feito por correio
Não precisa de ser respondido de imediato, permitindo ao inquirido a escolha da hora mais adequada para o efeito.	Inexistência de diálogo entre o investigador e o inquirido, o que dificulta o aprofundamento das ideias

No presente estudo, aplicamos o questionário aos professores do ensino básico de quatro ilhas do arquipélago, nomeadamente S. Antão, S. Vicente, Santiago e Fogo. Escolhemos ilhas com maior densidade populacional e conseqüentemente com maior número de professores. Sendo duas a norte do país, que fazem parte do grupo das ilhas do barlavento (S. Vicente e S. Antão) e duas a sul que fazem parte do grupo das ilhas do sotavento (Santiago e Fogo), como se pode localizar no mapa que se segue

Figura 16: Mapa que indica a aplicação do questionário



3.4.1. DETERMINAÇÃO DO TAMANHO DA AMOSTRA

Para calcular a amostra recorreremos à fórmula estatística que nos permite determinar o tamanho da amostra quando a população é conhecida. Portanto, numa população de **2972 professores** definimos uma **amostra de 190** professores calculados através da fórmula:

$$n = \frac{N Z \alpha^2 p q}{d^2(N - 1) + Z \alpha^2 p q}$$

Legenda:

n – Tamanho da amostra = 189,8625 (190)

N – Tamanho da população = 2972

$Z\alpha^2$ – Nível de confiança = 95% (1,96)

P – Probabilidade de êxito = (5% = 0,05)

Q – Probabilidade de fracasso = 1-p (0.95)

D – precisão = (3% = 0,03)

Para a definição do número de questionários a serem aplicados em cada ilha fizemos uma distribuição intuitiva, tendo em conta o número de professores existentes em cada ilha. Selecionamos os concelhos mais expressivos quanto ao número de professores. Na ilha do Fogo definimos o concelho de S. Filipe; em Santiago três concelhos (Praia, Sta Catarina e Tarrafal); na ilha de S. Vicente só existe o concelho de S. Vicente e na ilha de Sto Antão escolhemos Ribeira Grande.

Após a definição amostra e a seleção das ilhas e dos concelhos, elaboramos os questionários.

3.4.2. ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário foi elaborado com base nos aspetos teóricos sobre a temática, as orientações dos documentos oficiais (legislações e outros documentos) e as hipóteses levantadas. O objetivo da aplicação do questionário é identificar práticas inclusivas nas escolas do ensino básico. Para o preenchimento do questionário, propomos várias modalidades de resposta, sendo a) escolha da opção através da sinalização com uma cruz; b) escala de *likert* (nunca, raras vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre), e c) escolha da resposta sim ou não.

O referido questionário, de perguntas fechadas, apresenta nove grupos, organizados por temáticas, sendo I- caracterização pessoal e profissional dos professores; II- posicionamento face à inclusão de alunos com NEE; III- formação de professores na área das NEE; IV- organização da turma e das aprendizagens; V- apoio aos alunos com NEE; VI- apoio aos professores com alunos com NEE; VII- acessibilidade; VIII- acesso ao conhecimento e, finalmente, IX- sucesso dos alunos com NEE nas escolas regulares.

No grupo I- Caracterização pessoal e profissional dos professores - definimos sete pontos, nomeadamente o sexo, a idade, habilitação literária do professor, anos de serviço, anos de experiência com alunos com NEE, nível de escolaridade com que trabalha e o concelho/ilha onde trabalha. Todos esses pontos permitem-nos conhecer o participante do estudo.

Em relação ao **grupo II** - Posicionamento face à inclusão de alunos com NEE – foram definidos três pontos:

8 – Presença de alunos com NEE na escola.

	Nunca	Raras Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
8.1- Os alunos com NEE são aceites na escola?					
8.2- Na escola a diferença é valorizada?					
8.3- A escola desenvolve estratégias para minimizar a diferença?					
8.4- Existe a promoção da igualdade de oportunidade?					
8.5- O gestor estimula a inclusão de alunos com NEE?					
8.6- Os professores recebem as crianças com NEE com naturalidade?					
8.8- Os alunos de turma aceitam os colegas com NEE?					
8.9- As crianças pertencentes à comunidade imigrante são incluídas no grupo/turma?					

Com estas questões, pretendemos perceber se os alunos com NEE são bem aceites pela comunidade educativa ou se ainda existe alguma resistência por parte dos dirigentes, professores e colegas. Pretendemos ainda verificar se existe algum esforço no sentido de minimizar a diferença e promover a igualdade de oportunidade.

9 – Presença de alunos com NEE em salas comuns.

	Nunca	Raras Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
9.1- Os pais costumam protestar contra a presença de alunos com NEE na sala comum?					
9.2- Alunos com NEE deveriam ter salas específicas?					

Neste ponto, pretendemos verificar se existe ou não um sentimento negativo em relação aos alunos com NEE. Muitas vezes, numa primeira abordagem, as pessoas concordam com a inclusão, porque é politicamente correto, mas podem considerar que essa inclusão é prejudicial para os alunos ditos normais.

10 – Identifique com que frequência esses tipos de necessidades educativas especiais surgem na sua escola?

	Nunca	Raras Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
10.1- Deficiência visual					
10.2- Deficiência auditiva					
10.3- Deficiência física					
10.4- Deficiência intelectual					
10.5- Dificuldades de aprendizagem					
10.6- Síndrome de <i>down</i>					
10.7- Autismo					
10.8- Paralisia cerebral					
10.9- Multideficiência					
10.10- Dislexia					
10.11- Perturbações da linguagem					
10.12- Problemas de comportamento					
10.13- Problemas de saúde					
10.14- Minorias linguísticas, culturais e religiosas					

Neste ponto, pretendemos saber os tipos de NEE que surgem na sua escola com maior frequência.

No grupo III- Formação de professores na área das NEE, definimos dois pontos:

11 – Tem alguma formação na área das necessidades educativas especiais?

	Sim	Não
11.1- Teve alguma disciplina na área de NEE durante a formação inicial		
11.2- Fez alguma formação contínua na área das NEE		
11.3- Tem alguma formação especializada a área das NEE		
11.4- Acha que só devem trabalhar com turmas inclusivas os professores que tenham formação na área das NEE		

Este ponto visa identificar o tipo de formação que os professores do ensino básico têm na área das NEE e saber se essa formação lhes permite trabalhar numa turma inclusiva.

12- De quem deve partir a iniciativa de propor uma formação na área das NEE para os professores?

- 12.1- Professores
- 12.2- Pólo educativo
- 12.3- Ministério da educação
- 12.4- Escolas de formação de professores
- 12.5- Universidades

Neste ponto, pretendemos perceber se os professores acham que a procura de formação deve ser por iniciativa própria ou deve ser proposta por outras entidades. Essa questão ajuda-nos a perceber o interesse que os professores têm na formação.

Quanto ao **grupo IV**- Organização da turma e das aprendizagens - definimos três pontos, sendo:

13 – Como se processa a organização das turmas na escola onde trabalha?

	Nunca	Raras Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
13.1- O número de alunos por turma permite dar oportunidade de aprendizagem a todos					
13.2- As turmas são organizadas por níveis de aprendizagem ou capacidades					
13.3- É habitual existir turmas de repetentes					

Essas questões ajudam-nos a perceber como as turmas são organizadas na escola. Saber se os professores têm número elevados de alunos por turma que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Permite-nos ainda perceber se na escola há tendência de agrupar alunos por nível de capacidade ou se existe turma de repetentes. Ou seja, é um grupo de questões que ajuda-nos a perceber se na escola existem turmas segregadas.

14- Como organiza as aulas e o processo de ensino-aprendizagem?

	Nunca	Raras Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
14.1- O tempo permite corrigir o trabalho de todos os alunos quando realizam trabalhos individuais					
14.2- O tempo permite atender às dificuldades de cada aluno					
14.3- As aulas proporcionam momento de trabalho					

individual					
16.4- As aulas proporcionam momento de trabalhos coletivos					
14.5- O trabalho individual é predominante nas aulas					
14.6- As aulas têm em conta a experiência dos alunos					
14.7- Os alunos sugerem atividades para as aulas					
14.8- É habitual pedir aos alunos para pesquisarem um assunto da aula					
14.9- Realiza experiência com os alunos					
14.10- Realiza vistas de estudo					
14.11- Reconhece alunos que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes					
14.12- Os primeiros alunos a terminar os trabalhos ajudam os colegas que demoram mais tempo a terminar					
14.13- Os primeiros alunos a terminarem os trabalhos resolvem outros exercícios com maior grau de dificuldade					
14.14- Todos os alunos são avaliados da mesma forma					

Neste ponto, encontramos um grupo variado de questões relacionadas com o processo de ensino aprendizagem, desde a forma como o professor gere o tempo de aprendizagem; a forma como organiza o trabalho com o grupo turma; as atividades realizadas; o papel dos alunos na escolha e realização das atividades; a diferenciação do ensino; a identificação de alunos com desempenhos distintos.

15- Que materiais levam para a sala com maior frequência?

- | | |
|--|--------------------------|
| 15.1- Cartazes | <input type="checkbox"/> |
| 15.2- Cartazes em alto-relevo | <input type="checkbox"/> |
| 15.3- Materiais concretos | <input type="checkbox"/> |
| 15.4- Fotografias | <input type="checkbox"/> |
| 15.5- Filmes | <input type="checkbox"/> |
| 15.6- Livros (manual, dicionário, ...) | <input type="checkbox"/> |
| 15.7- Jogos | <input type="checkbox"/> |
| 15.8- Outros | <input type="checkbox"/> |
- Quais: _____

Essa questão permite-nos saber se há diversificação dos materiais didáticos na aula, de modo a atender alunos com estilos de aprendizagens distintos.

No grupo V – apoio aos alunos com NEE – definimos apenas o ponto dezasseis.

16 – Os alunos com NEE da sua escola têm apoios suplementares?

	Nunca	Raras Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
16.1- Apoio dos pais em casa					
16.2- Apoio de irmãos ou outros familiares					
16.3- Apoio de psicólogo/ psicopedagogo					
16.4- Apoio de especialista em educação especial					
16.5- Apoio da sala de recursos					

Este grupo permite-nos saber se os alunos com NEE usufruem de apoios suplementares recomendados pela declaração de Salamanca. Permite-nos ainda saber se esse apoio é especializado ou não.

Relativamente ao **grupo VI** - Apoio aos professores com alunos com NEE – definimos também apenas um ponto:

17 – Na sua escola, quem apoia os professores quando têm na turma alunos com NEE?

	Nunca	Raras Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
17.1-Apoio dos colegas através da troca de experiência					
17.2-Apoio do gestor					
17.3-Apoio da equipa de coordenação					
17.4-Apoio do núcleo local de educação inclusiva da delegação do MED no concelho					
17.5-Apoio do sector de educação especial do MED					
17.6-Apoio de especialistas					

Este conjunto de questões permite-nos saber se os professores que têm nas suas turmas, alunos com NEE, têm algum tipo de apoio e se esses apoios são especializados ou não.

No grupo VI – Acessibilidade – foi definido apenas um ponto, com o objetivo de conhecer as condições de acesso ao espaço físico da escola e verificar se esta facilita ou não a mobilidade de alunos com NEE, especialmente alunos com as deficiências física, visual e intelectual e ainda crianças com paralisia cerebral.

18 – A arquitetura da escola facilita a mobilidade de pessoas com deficiência?

	Sim	Não
18.1-Na escola existe rampa de acesso para os alunos com deficiência física?		
18.2-A distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos?		
18.3-As casas de banho são adaptadas às crianças com deficiência?		
18.4-O acesso das pessoas com deficiência faz parte do plano de manutenção da escola?		

Em relação ao **grupo VII** – Acesso ao conhecimento – foram definidos dois grupos de questões, nomeadamente o ponto dezanove e o ponto vinte. O ponto dezanove foi totalmente direcionado para os materiais e equipamento que facilitam o acesso ao conhecimento às crianças com deficiência visual. Esta problemática teve um destaque maior no questionário, porque segundo os dados do INE (censo 2010) é a deficiência com maior expressividade no país (13,2%), embora em diferentes graus.

19 – Na escola existem materiais que facilitam a aprendizagem das crianças com deficiência visual?

Materiais	Sim	Não
19.1- Pauta		
19.2- Punção		
19.3- Máquina <i>braille</i>		
19.4- Impressora <i>braille</i>		
19.5- Lupa		
19.6- Computadores com leitor de ecrã		

19.7- Outros: _____

O ponto vinte contempla materiais e equipamento que facilitam o acesso ao conhecimento para diferentes tipos de deficiência.

20 – Na escola, os alunos com NEE têm acesso às tecnologias de apoio que facilitam o acesso ao currículo?

	Sim	Não
20.1- Prancha de comunicação aumentativa		
20.2- Computadores adaptados		
20.3- Software para comunicação aumentativa		
20.4- Alternativas ao rato		
20.5- Alternativas ao teclado		
20.6- Ecrã táctil		
20.7- Manípulos		
20.8- Apontador de cabeça		

20.9- Outros: _____

No último **grupo IX** – Sucesso dos alunos com NEE nas escolas regulares – pretendemos saber se os alunos com NEE nas escolas do EB têm tido sucesso, quer a nível do comportamento, quer na aquisição de conhecimentos.

21 – Tem verificado evolução no comportamento e na aprendizagem das crianças com NEE que frequentam a escola onde trabalha?

	Nunca 1	Raras Vezes 2	Algumas vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
21.1- Melhoram a sua capacidade de relacionamento					
21.2- Desenvolvem a linguagem					
21.3- Participam nas atividades de grupo					
21.4- Obedecem a ordens					
21.5- Executam tarefas rotineiras					
21.6- Executam tarefas não rotineiras					
21.7- Tornam-se mais ativos					
21.8- Evoluem na aquisição de conhecimentos					
21.9- Transitam de ano quando há exames					
21.10- Concluem o ensino básico					

3.4.3. VALIDAÇÃO EXTERNA DO QUESTIONÁRIO

Para a validação externa do questionário recorreremos ao método *delphi*.

3.4.3.1.MÉTODO DE DELPHI

O método *delphi* foi desenvolvido a partir do “Projeto *Delphi*”, desenvolvido pela *Rand Corporation*, com sede em Santa Mónica, Califórnia, nos estados Unidos da América, durante a década de 1950. Os percursores foram Dalkey e Helmer, que descreveram seus fundamentos teóricos. Sua área de aplicação inicial foi a previsão tecnológica, sendo, posteriormente, estendido a outras áreas.

O método *delphi* consiste basicamente na organização de um grupo de peritos que são consultados sobre uma série de questões. Segundo Ruiz (2003)os peritos que fazem parte do painel devem ser pessoas que pela sua condição profissional, conhecem o problema em estudo.

Para o presente estudo, solicitamos cincoperitos para, individualmente, opinarem sobre: a linguagem utilizada; a pertinência das questões; a extensão do questionário, recorrendo à escala de *likert* e reservar um espaço para outro tipo de opiniões que considerarem relevante, como ilustra o quadro que se segue:

<p>Legenda:</p> <p>Muito pertinente 4; pertinente 3; pouco pertinente 2; irrelevante 1</p> <p>Opinião dos peritos: 4 - <input type="checkbox"/> 3 - <input type="checkbox"/> 2 - <input type="checkbox"/> 1 - <input type="checkbox"/></p> <p>Observações e Sugestões:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
--

Apesar de termos solicitado a opinião de cinco peritos, a validação externa foi efetivada por quatro, um dos peritos não atenderam o nosso apelo, pelo que a sua identidade não será revelada. Os peritos que apreciaram o questionário aplicado no âmbito deste estudo são os seguintes:

- **Perito 1** – **ProfessoraDoutoraCélia Sousa** é doutorada em Ciências da Educação, na especialidade comunicação, na Universidade da Estremadura (UNEX); Professora do IPL na área da Educação Especial. É Investigadora do Centro de Investigação IACT- Investigação Inclusão e Acessibilidade em Ação do Instituto Politécnico de Leiria- IPL. Presta Assessoria Científica aos Centros TIC do Ministério da Educação da Zona Centro e a Associação de Autismo de Leiria. Desde 2006 coordena o Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID) do Instituto Politécnico de Leiria. Na última década tem desenvolvido projetos nas áreas das tecnologias de apoio e da comunicação aumentativa. Pertence a rede europeia EDeAN (*European Design for All e – Accessibility*

Network) (<http://www.edean.org/>). É autora e co-autora em diferentes publicações nacionais e internacionais na área da Educação Especial.

- **Perito 2** – **Professor Doutor Francisco Silva** é Mestre em Psicologia e Necessidades Educativas Especiais e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação. Atualmente é Professor Adjunto na Escola Superior de Educação de Lisboa, é membro do Conselho Técnico-Científico da ESELx, Coordena o Mestrado em Educação Especial e leciona nos Cursos de Mestrado em Ensino no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Intervenção Precoce.
- **Perito 3** – **Professora Doutora Josélia Neves** Mestre em Estudos Ingleses, Doutora em Estudos de Tradução. É coordenadora da Unidade de Investigação Acessibilidade e Inclusão em Ação, no Instituto Politécnico de Leiria (www.iact.ipleiria.pt) e pertence ainda ao grupo de investigação internacional TransMedia (www.transmediaresearchgroup.com) que agrega investigadores de Espanha, Bélgica, Alemanha, Reino Unido e Portugal, desempenhando um papel ativo no debate das políticas de acesso à comunicação social em contexto europeu e nacional. Desde 2000 tem vindo a desenvolver projetos na área da comunicação acessível com diferentes parceiros nos domínios da comunicação social, produção fílmica, artes performativas, turismo, museologia e na educação. Em todos os projetos desenvolvidos assume as soluções para públicos com necessidades especiais numa perspetiva inclusiva, eliminando barreiras e promovendo soluções “para todos”
- **Perito 4** – **Professor Doutor José Luís Ramos Sánchez** é licenciado e doutor em Pedagogia. Mestre em “Técnicas Atuais de Estatística Aplicada”. Chefe do departamento de orientação do IES – Santa Eulalia de Mérida. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de Extremadura na área de métodos de investigação e diagnóstico em educação. Docente do programa de doutoramento do Departamento de Ciências da Educação e de Mestrados de Formação de Professores do Secundário. Acreditado pelo ANECA como professor titular de

Universidade. Investigador do grupo de investigação e inovação educativa de Extremadura (GRIE) e investigador em vários projetos de investigação de nível regional, nacional e europeu. É autor de mais de vinte artigos publicados em revistas, capítulos de livros, assim como autor e coautor de mais de uma dezena de livros.

Opinião dos Peritos

I – Caracterização pessoal e profissional dos professores

Sugestões:

Perito 2 - Aspetos sociodemográficos

Perito 3 - Dados pessoais

Quadro 28: Opinião dos peritos I

Questões do Questionário	Opinião dos Peritos
1. Sexo	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 2 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 3 _____ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 4 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p>
2. Idade	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 2 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 3 _____ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Sugestão: não querendo complicar, eu evitaria os sinais matemáticos e usaria as palavras “menos de 25” e “mais de 45” – questiono ainda aos 45 como patamar final. Não haverá pessoas com mais de 55? 65? A idade da reforma qual será?</p> <p>Perito 4 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p>
3. Habilitações Literária	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 2 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 3 _____ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Sugestão: Aqui não põe a hipótese de poderem ter uma licenciatura? E não seria útil saber onde as pessoas estudaram? Haverá eventualmente pessoas que terão estudado na europa e será interessante ver se têm uma perceção diferente</p> <p>Perito 4 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p>
4. Nível de escolaridade que trabalha	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 2 _____ 4 <u>x</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 3 _____ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___</p>

	Perito 4 _____ 4 __ 3__ 2__1__
5. Anos de Experiência	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3__ 2__1__</p> <p>Perito 2 _____ 4 <u>x</u> 3__ 2__1__</p> <p>Sugestão: Anos de experiência com alunos com NEE na sua turma</p> <p>Perito 3 _____ 4 __ 3__ 2__1__</p> <p>Perito 4 _____ 4 <u>x</u> 3__ 2__1__</p> <p>Sugestão: <i>Por facilidad en el análisis de datos, te recomiendo que también le pongas intervalos de años de servicio</i></p>
6. Concelho onde Trabalha	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3__ 2__1__</p> <p>Sugestão: Por uma questão de organização alterava a ordem dos grupos o 5 passava a 4, o 6 para 5 e o grupo 4 ocupava a posição do 6. Obedecemos a uma logica primeiro toda a informação profissional e posteriormente o grupo com trabalha actualmente.</p> <p>Perito 2 _____ 4 __ 3__ 2_ <u>x</u> _1__</p> <p>Perito 3 _____ 4 __ 3__ 2__1__</p> <p>Perito 4 _____ 4 _ <u>x</u> _3__ 2__1__</p>

Nota: o perito 3 não fez a sinalização das questões na escala de *likert*, contudo, apresentou sugestões relativamente às questões e, no final, fez um comentário geral.

Comentário das sugestões dos peritos

- Absorvemos a sugestão do perito 1 no que tange a troca da ordem das questões
- Absorvemos também a sugestão do perito 2 relativamente ao ponto 5. Portanto, no questionário definitivo ficou: Anos de experiência com alunos com NEE.
- Quanto à sugestão do perito 3 em relação à idade não absorvemos, visto que consideramos que >45 anos abarca todas as idades propostas (55 e 65). Quanto aos sinais matemáticos consideramos que sendo professores da monodocência que lidam com todas as áreas disciplinares não terão dificuldade em identificar maior e menor.
- A sugestão do perito 3 em relação à colocação licenciatura nas habilitações literária também não foi acatada, visto que, de acordo com a realidade, até essa altura, um número muito reduzido de professores do ensino básico têm licenciatura³⁹. Porém, a opção OUTROS dá a possibilidade ao professor de colocar licenciatura se tiver esse grau.

³⁹Essa realidade será invertida com a abertura de cursos de complemento de licenciatura para os professores do ensino básico, dando resposta ao decreto-legislativo nº2/2010 que prevê grau de licenciatura para os professores do ensino básico e educadores de infância.

- A sugestão do perito 4 em relação ao ponto 5 foi absorvida. No questionário definitivo surge da seguinte forma:

5- Anos de experiência com alunos com NEE: <5 5-10 11-15 16-20
>20

II – Posicionamento face aos alunos com NEE

Quadro 29: Opinião dos peritos II

Questões do Questionário	Opinião dos Peritos
7. Presença de alunos com NEE na escola	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3 2 1</p> <p>Perito 2 _____ 4 3 2 <u>x</u> 1</p> <p>Sugestão: A utilização de uma escala tipo <i>likert</i> é mais adequado para esse tipo de perguntas, permitindo maior diferenciação das respostas.</p> <p>Perito 3 _____ 4 3 2 1</p> <p>Perito 4 _____ 4 <u>x</u> 3 2 1</p>
8. Presença de alunos com NEE em salas comuns	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3 2 1</p> <p>Perito 2 _____ 4 3 2 <u>x</u> 1</p> <p>Sugestão: Idem</p> <p>Perito 3 _____ 4 3 2 1</p> <p>Perito 4 _____ 4 <u>x</u> 3 2 1</p>
9. Tipos de deficiência que surgem nas escolas com maior frequência	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3 2 1</p> <p>Observação: Inicialmente foi usada a terminologia deficiência e a sugestão do perito foi no sentido de substituir deficiência por NEE.</p> <p>Perito 2 _____ 4 3 <u>x</u> 2 1</p> <p>Sugestão: Usar grupos (0-2, 3-5 e mais de 5)</p> <p>Perito 3 _____ 4 3 2 1</p> <p>Sugestão: E quererá usar o termo “deficiência” aqui? Porque não NEE? E o que são problemas de comportamento? Ou problemas de saúde? Desculpe estar a ser picuinhas, mas estas questões (quase filosóficas) da terminologia é importante</p> <p>Perito 4 _____ 4 3 2 1</p> <p>Sugestão: <i>Creo que esta pregunta debería sustituirse por la frecuencia numérica, porque un “raras veces” puede significar algo diferente para un profesor u otro.</i></p>

Comentário das sugestões dos peritos

- No que diz respeito ao ponto 8, o perito 1 apresentou várias sugestões relativamente às diferentes questões do referido ponto, que foram todas absorvidas. Conferir no quadro que segue:

	Sim	Não
Os alunos com NEE são aceites na escola?		
Na escola a diferença é valorizada?		
A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação ? Substituída por: A escola desenvolve estratégias para minimizar a diferença?		
Existe a promoção da igualdade de oportunidades?		
O Gestor incentiva a inclusão de alunos com NEE? Substituída por: Estimula		
Os professores aceitam crianças com NEE com naturalidade? Substituída por: recebem as...		
Os colegas de turma aceitam as crianças com NEE ? Substituída por: Os seus colegas com NEE		
As crianças pertencentes à comunidade imigrante são ajudadas a integrar no grupo/turma ? Substituída por: São incluídas no grupo/ turma		

- Todas as questões deste grupo (8), que tinham como opção de resposta Sim/Não, ficaram no questionário definitivo com as opções de resposta do tipo *likert* (nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre), consoante a sugestão do perito 2.
- Em relação ao ponto 9 acatamos as sugestões dos peritos 2 e 3 substituindo, no questionário final, a terminologia deficiência por NEE.
- A sugestão do perito 2 para a questão 9 do grupo II não foi adotada. Em vez de intervalos numéricos foi utilizada a escala do tipo *likert*.

III – Formação na área das NE

Quadro 30: Opinião dos peritos III

Questões do Questionário	Opinião dos Peritos
10. Tem alguma formação na área das NEE?	<p>Perito 1 _____ 4 _ x _ 3 _ 2 _ 1 _</p> <p>Perito 2 _____ 4 _ 3 _ x _ 2 _ 1 _</p> <p>Perito 3 _____ 4 _ 3 _ 2 _ 1 _</p> <p>Sugestão: mais uma vez aqui, parece-me importante saber quando e onde e de que tipo e com que duração. Isso é que é diferenciador.</p> <p>Perito 4 _____ 4 _ 3 _ 2 _ 1 _</p> <p>Sugestão: <i>Creo que en alguna medida todos hemos tenido</i></p>

	<i>formación inicial en NEE, por lo tanto, mi opinión es que este ítem se transforme para obtener una graduación de la formación recibida, por ejemplo en cinco niveles.</i>
11. De quem deve partir a iniciativa de propor formação na área das NEE aos professores?	<p>Perito 1 _____ 4 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Perito 2 _____ 4 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Sugestão: Dando liberdade de resposta as pessoas podem escolher mais do que uma possibilidade o que vai dificultar o tratamento dos dados. Sugiro que peça que se ordene por ordem crescente ou decrescente.</p> <p>Perito 3 _____ 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Sugestão: todo este grupo deveria passar lá para cima para a zona da caracterização pessoal. Aqui pelo meio é quase um tropeção.</p> <p>Perito 4 _____ 4 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p>

Comentário das sugestões dos peritos

- A sugestão do perito 2 em relação à questão 11 foi solucionada da seguinte forma: As opções de resposta mantiveram, porém, no momento do tratamento dos dados, cada uma das opções de resposta foi considerada uma variável isolada com a discrição nos valores SIM/NÃO.
- Em Cabo Verde, nem todos os professores tiveram formação inicial na área das NEE, por isso, a sugestão do perito 4 não foi absorvida.

IV – Organização da turma e das aprendizagens

Quadro 31: Opinião dos peritos IV

Questões do Questionário	Opinião dos Peritos
12. Como se processa a organização das turmas na escola onde trabalha	<p>Perito 1 _____ 4 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Perito 2 _____ 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Perito 3 _____ 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Perito 4 _____ 4 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p>
13. Como organiza o ensino?	<p>Perito 1 _____ 4 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Perito 2 _____ 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Perito 3 _____ 4 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Sugestão: repensar a formulação desta questão. Não está claro que as perguntas são referentes às práticas de quem responde. Fiquei na dúvida porque as duas primeiras questões neste grupo são de ordem genérica e as restantes podem ser pessoais ou genéricas. Fica confuso.</p>

	Perito 4 _____ 4 __ 3__ 2__ 1__
14. Como organiza as aulas e o processo de aprendizagem?	Perito 1 _____ 4 _ x_ 3__ 2__ 1__ Perito 2 _____ 4 __ 3_x_ 2__ 1__ Perito 3 _____ 4 __ 3__ 2__ 1__ Perito 4 _____ 4 _ x_ 3__ 2__ 1__
15. Que Materiais leva para a sala com maior frequência?	Perito 1 _____ 4 _ x_ 3__ 2__ 1__ Perito 2 _____ 4 _ x_ 3__ 2__ 1__ Perito 3 _____ 4 __ 3__ 2__ 1__ Sugestão: talvez fosse útil primeiro saber em que condições físicas do trabalho? Ou isso vai saber por outro meio? Porque quem dá aulas numa sala de aulas tem umas condições mas em Cabo Verde há muita gente a trabalhar nas igrejas, nas lojas, e até mesmo em cabanas ou debaixo de árvores..._E isso é determinante. Perito 4 _____ 4 __ 3__ 2__ 1__ Sugestão: <i>Creo que debería establecerse una frecuencia: Nunca, raras veces, ... (igual que las otras)</i>

Comentário das sugestões dos peritos

- Os grupos de questões dos pontos 12 e 13 foram reformulados, atendendo às sugestões dos peritos.
- A sugestão do perito 3 em relação ao ponto 15 não foi aceite, visto que, por ser europeia desconhece a realidade cabo-verdiana e, trouxe experiência de outros países de África. Em Cabo Verde há escolas em todas as ilhas e concelhos, tanto nas cidades como no meio rural.
- A sugestão do perito 4 em relação ao ponto 15 foi absorvida.

Quadro 32: Opinião dos peritos V

Questões do Questionário	Opinião dos Peritos
16. Os alunos com NEE têm apoios suplementares?	<p>Perito 1 _____ 4 <u>_x_</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 2 _____ 4 <u>_x_</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 3 _____ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 4 _____ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Sugestão: <i>Creo que esta cuestión requiere una redacción diferente, porque el hecho de que el professor conteste en la 16.5 con SEMPRE, no quiere decir que esto sea mejor que si contesta ALGUNAS VECES. Es posible que el alumno que es atendido algunas veces sean las veces que necesite y no más.</i></p>

VI – Apoio aos professores que tem alunos com NEE

Quadro 33: Opinião dos peritos VI

Questões do Questionário	Opinião dos Peritos
17. Na escola, quem apoia os professores quando têm na turma alunos com NEE?	<p>Perito 1 _____ 4 <u>_x_</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 2 _____ 4 <u>_x_</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 3 _____ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 4 _____ 4 <u>_x_</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p>

VII – Acessibilidade

Quadro 34: Opinião dos peritos VII

Questões do Questionário	Opinião dos Peritos
18. A arquitetura da escola facilita a mobilidade de pessoas portadoras de deficiência?	<p>Perito 1 _____ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 2 _____ 4 <u>_x_</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 3 _____ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___</p> <p>Perito 4 _____ 4 <u>_x_</u> 3 ___ 2 ___ 1 ___</p>

VIII – Acesso ao conhecimento

Quadro 35: Opinião dos peritos VIII

Questões do Questionário	Opinião dos Peritos
<p>19. Na escola existem materiais que facilitam a aprendizagem das crianças portadoras de deficiência visual?</p>	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3__ 2__ 1__ Sugestão: Além destes materiais colocava também computador equipado com um leitor de ecrã, que consiste num computador com um <i>software</i> que efetua a leitura e que permite igualmente que o aluno utilize o computador como ferramenta de aprendizagem. Perito 2 _____ 4 __ 3 <u>x</u> 2__ 1__ Sugestão: Considere atualizar os recursos da lista Perito 3 _____ 4 __ 3__ 2__ 1__ Sugestão: não põe a hipótese de terem computadores com soluções de acesso como leitores de ecrã e vozes sintetizadas? Sempre que tem a hipótese de uma resposta aberta, é preciso fechá-la de seguida. Como serão poucas essas questões basta abrir um “quais” para que os outros fiquem mais claros. Perito 4 _____ 4 __ 3__ 2__ 1__ Sugestão: Incluir 19.7 PROGRAMAS O <i>SOFTWARE</i> ESPECÍFICO</p>
<p>20. Os quadros (negros e brancos) utilizados na escola facilitam o acesso aos conteúdos às crianças com problemas de visão?</p>	<p>Perito 1 _____ 4 __ 3__ 2__ 1__ <u>x</u>__ Sugestão: Está questão não tem pertinência as crianças cegas não utilizam o quadro Perito 2 _____ 4 __ 3 <u>x</u> 2__ 1__ Perito 3 _____ 4 __ 3__ 2__ 1__ Sugestão: porquê esta questão? E porquê aqui? Mantenha sempre o critério do mais genérico ao mais específico. O quadro virá sempre antes dos equipamentos especializados. Esta questão do quadro é muito importante para o seu estudo? Não seria mais importante antes de entrar em perguntas ter uma breve caracterização da sala a que as respostas se reportam, com uma lista inicial dos equipamentos que existem na sala/escola do respondente? Perito 4 _____ 4 __ 3__ 2__ 1__ Obs: Esse ponto foi retirado antes de enviarmos o questionário ao perito 4</p>
<p>21. Na escola, os alunos com NEE têm acesso à tecnologia de apoio à deficiência que facilitam o acesso aos conhecimentos?</p>	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3__ 2__ 1__ Sugestão: Neste questionário colocaria as tecnologias que permitem a estes alunos acederem ao currículo, uma vez que o questionário é para professores. Perito 2 _____ 4__ 3__ 2__ <u>x</u> 1__ Observação: Acha que os professores conhecem esses recursos? Perito 3 _____ 4 __ 3__ 2__ 1__ Sugestão: todo este grupo merece ser repensado, de maneira a dar uma sequência mais lógica às questões, dentro dos quadros e especialmente na ordem das questões. Perito 4 _____ 4 <u>x</u> 3__ 2__ 1__</p>

Comentário das sugestões dos peritos

- As sugestões do perito 1 e 3 em relação aos pontos 19 e 20 foram absorvidas. A pergunta relacionada com o quadro (negro e branco) foi eliminada.
- No ponto 21 tínhamos colocado tecnologias de natureza diferentes, como por exemplo: pranchas de comunicação; ortoses; cadeiras de rodas; etc. Assim, a sugestão do perito 1 relativamente a esse ponto foi adotada. No questionário final, colocamos apenas as tecnologias que facilitam o acesso ao currículo.

IX – Sucesso acadêmico dos alunos com NEE

Quadro 36: Opinião dos peritos IX

Questões do Questionário	Opinião dos Peritos
<p>22. Tem verificado a evolução do comportamento e das aprendizagens das crianças com NEE na escola onde trabalha?</p>	<p>Perito 1 _____ 4 <u>x</u> 3 2 1</p> <p>Observação e sugestão: Como o questionário tem como objetivo saber quais as práticas de inclusão de crianças com NEE no ensino básico cabo-verdiano, alterava o grupo IX para algo mais lato que permitisse ver como a inclusão pode ser uma mais-valia para todos, colocando o seguinte título: A inclusão tem possibilitado aos alunos com NEE.</p> <p>E elencava um conjunto de questões tais como: Desenvolver capacidades / aptidões; Estimular o respeito pela diversidade dos indivíduos e grupos; Adquirir mais conhecimento; Formar cidadãos aptos para a vida social; Criar hábitos de trabalho e disciplina; Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo; Conviver com pessoas da mesma idade e valorizar as diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; Ter amigos / fazer amizades; Desenvolver a autonomia dos alunos; Promover a apropriação de métodos de estudo e de organização; Estimular a relação entre a diferença; Contribuir para a participação na vida cívica; Ajudar cada aluno a conhecer-se melhor; Motivar os alunos para “uma escola para todos”; Contribuir para o desenvolvimento pessoal; Desenvolver o espírito crítico; Apoiar pedagogicamente os alunos nas várias disciplinas; Contribuir para promover o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem; Estimular a curiosidade intelectual; Contribuir para o desenvolvimento intrínseco de princípios éticos; Criar princípios e valores humanos e Desenvolver competências académicas.</p> <p>Perito 2 _____ 4 3 <u>x</u> 2 1</p> <p>Perito 3 _____ 4 3 2 1</p> <p>Sugestão: também aqui eu organizaria as questões de forma mais lógica indo do mais básico ao mais específico/avançado.</p> <p>Perito 4 _____ 4 <u>x</u> 3 2 1</p>

Comentário das sugestões dos peritos

- As sugestões do perito 1 em relação ao ponto 21 não foram absorvidas na íntegra, devido à dimensão do questionário. Assim, foram colocados os aspetos considerados mais relevantes para o estudo e, seguindo a organização proposta pelo perito 3 (do mais simples para o mais complexo), como ilustra o quadro que se segue:

	Nunca	Raras Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
21.1- Melhoram a sua capacidade de relacionamento					
21.2- Desenvolvem a linguagem					
21.3- Participam nas atividades de grupo					
21.4- Obedecem a ordens					
21.5- Executam tarefas rotineiras					
21.6- Executam tarefas não rotineiras					
21.7- Tornam-se mais ativos					
21.8- Evoluem na aquisição de conhecimentos					
21.9- Transitam de ano quando há exames					
21.10- Concluem o ensino básico					

Notas finais

Perito 1

Apesar do questionário estar um pouco extenso, penso que todos os grupos de questões têm pertinência para o estudo.

Perito 3

Para mais tarde facilitar o tratamento dos dados é melhor numerar todas as perguntas e também numerar os itens dentro de cada questão.

Como vai passar o questionário? Impresso ou *online*? A preto e branco ou vai usar cores? O aspeto gráfico vai contribuir para a qualidade das respostas e vai condicionar as mesmas.

Deve manter o mesmo registo/formulação ao longo de todo o questionário. Uns quadros têm perguntas, outros têm afirmações. Harmonize.

Conhece bem a realidade de Cabo Verde para adequar as questões à realidade mais provável que lá existe? Por vezes parece-me que está a tomar a Europa como referência (V.16) e outras vezes, parece estar a trabalhar dentro dos parâmetros de uma realidade mais pobre (V.19), eventualmente a africana. Deve manter sempre o mesmo padrão. E esse deve ser o mais próximo possível da realidade que está a indagar, deixando sempre alguma margem para a diferença.

Rever a formulação de todas as questões e itens de forma a que sejam facilmente entendidos por uma pessoa leiga em questões de NEE ou que tenham um grau de literacia inferior (a realidade de muitas das pessoas que vão responder ao questionário).

Rever a terminologia de cima a baixo e usar a CIF como padrão. Questionar-se quanto à terminologia técnica mais adequada (e mais clara).

O questionário é um pouco longo, mas se a ordem for simples e as perguntas forem objetivas e lógicas, responde-se bem.

Em suma, a apreciação do questionário pelos peritos foi crucial e teve um impacto significativo na melhoria da qualidade do questionário. Lamentamos apenas a ausência de *feedback* por parte do quinto perito.

Após a validação externa do questionário efetuamos o pré-teste que passaremos a apresentar.

3.4.4. APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE

A exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração (Pardal e Lopes, 2011: 85). Daí a necessidade da aplicação do pré-teste.

A aplicação do pré-teste consiste na aplicação do questionário a uma amostra reduzida, com o intuito de assegurar a qualidade das perguntas e a razoabilidade da sua ordenação. O pré-teste, para além de verificar, uma vez mais, a viabilidade das questões, verificar se são compreendidas e se as respostas são as esperadas; permite ainda aver se a estrutura do questionário é a adequada, tal como a sequência, a duração e as instruções fornecidas. (Moreira, 2007 in Jerónimo, 2011)

Neste estudo, efetuamos o pré-teste com o intuito de verificar se havia ainda equívocos e/ou aspetos a melhorar no questionário. Aplicamos o questionário a 20 professores do ensino básico pertencentes a diferentes concelhos da região norte da Ilha Santiago. Importa referir que os professores que participaram do pré-teste não fizeram parte da amostra final do estudo.

Com os dados obtidos através do pré-teste procedemos à realização da validação interna do questionário, que iremos apresentar no ponto seguinte.

3.4.5. VALIDAÇÃO INTERNA DO QUESTIONÁRIO

A validação interna do questionário foi realizada através do teste Alfa de *Cronbach*. Esse teste estima o limite inferior do coeficiente de fiabilidade, sendo que a sua fórmula de cálculo a seguinte:

$$\text{alfa}_{Cr} = \frac{n_e}{n_e - 1} \left(1 - \frac{\sum_1^n S_e^2}{S_i^2} \right) \quad [\text{Ec 5.1}]$$

n_e : N° de itens ou elementos
 S_e^2 : Variância de cada um dos itens
 S_i^2 : Variância total da prova

Este teste permite determinar a consistência interna do questionário. “*El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un*

instrumento de medida através de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica”⁴⁰. Portanto, a validade de um instrumento se refere ao grau que o instrumento mede aquilo que pretende medir. A medição da fiabilidade através do alfa de *Cronbach* mede os mesmos constructos que estão altamente correlacionados. O valor de alfa deve ser positivo, variando entre 0 e 1.

Quanto mais perto de 1 estiver o valor do alfa maior é a consistência interna. George e Mallery (2003:231)⁴¹ sugerem os seguintes valores para a avaliação do alfa de *Cronbach*, como mostra o quadro que se segue:

Quadro 37: Valores para avaliação do Alfa de Cronbach I

Coeficiente	Avaliação
Coeficiente alfa > .9 _____	Excelente
Coeficiente alfa > .8 _____	Bom
Coeficiente alfa > .7 _____	Aceitável
Coeficiente alfa > .6 _____	Questionável
Coeficiente alfa > .5 _____	Pobre
Coeficiente alfa < .5 _____	Inaceitável

Ainda não existe consenso entre os investigadores relativamente à interpretação da fiabilidade de um questionário obtido através do alfa de *Cronbach*. Neste sentido, iremos apresentar mais classificação de Freitas e Rodrigues (2005), nomeadamente:

Quadro 38: Valores para avaliação do Alfa de Cronbach II

Confiabilidade	Muito Baixa	Baixa	Moderada	Alta	Muito Alta
Valor de α	$\alpha \leq 0,30$	$0,30 < \alpha \leq 0,60$	$0,60 < \alpha \leq 0,75$	$0,75 < \alpha \leq 0,90$	$\alpha > 0,90$

3.4.5.1. CÁLCULO DA FIABILIDADE DO QUESTIONÁRIO USADO NO ESTUDO

⁴⁰<http://www.uv.es/friasnav/>

⁴¹*in*<http://www.uv.es/friasnav/>

Para facilitar o processo, o teste de alfa de *Cronbach* foi realizado no SPSS. Portanto, após a aplicação do pré-teste, os dados foram lançados e analisados no SPSS 17.0.

A realização do teste de fiabilidade do questionário através do alfa de *Cronbach* teve um resultado de 0,694, como ilustra o quadro que se segue:

Quadro 39: Resultado do Alfa de Cronbach I

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,694	,712	86

Após a obtenção deste resultado eliminamos a questão 9.1 (A presença de alunos com NEE na sala prejudica o aproveitamento de outros alunos?) e voltamos a aplicar o teste. O resultado da nova aplicação do teste foi moderado, ou seja, aceitável, como ilustra o quadro que se segue:

Quadro 40: Resultado do Alfa de Cronbach II

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,718	,727	85

Segundo George e Mallery (1995 cit in Yañez, 2013) “*el alfa de Cronbach (...) entre 0,7 y 0,8 haría referencia a un nivel aceptable*”. Considerando o resultado aceitável, com valor de 0,718 avançamos com a aplicação do questionário.

Quase todos os itens apresentam valores acima de 0,7 ou próximos de 0,7 como se pode verificar no quadro que se segue, na última coluna – *Alfa de Cronbach si se elimina el elemento*:

Quadro 41: Resultado do Alfa de Cronbach detalhado

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

Sexo	241,90	245,433	,774 .	,704
Idade	241,30	260,678	-,137 .	,722
Anos de Serviço	240,80	246,622	,258 .	,711
Anos de Exp. com Alunos com NEE	242,10	257,878	,007 .	,719
Nível de Escolaridade que Trabalha	241,70	266,456	-,286 .	,731
Concelho onde Trabalha	242,30	260,456	-,202 .	,721
Os alunos com NEE são aceites na escola	238,50	258,056	,033 .	,718
Na Escola a Diferença é Valorizada?	239,70	264,456	-,194 .	,730
A Escola Desenvolve Estratégias para Minimizar a Diferença	239,90	245,433	,316 .	,709
Existe Promoção da Igualdade de Oportunidade	239,30	238,678	,704 .	,697
O Gestor Estimula a Inclusão de Alunos com NEE	238,80	244,844	,601 .	,704
Os Professores Recebem as Crianças com NEE com Naturalidade	239,30	247,567	,317 .	,709
Os Alunos de Turma Aceitam Crianças com NEE	239,10	250,989	,262 .	,712
As Crianças Imigrantes são Incluídas no Grupo/Turma	238,70	248,678	,629 .	,708
Alunos com NEE Deveriam Ter Salas Específicas	240,50	249,167	,189 .	,714
Deficiência Visual	241,20	271,733	-,420 .	,737
Deficiência Auditiva	240,60	250,711	,131 .	,717
Deficiência Física	241,30	257,567	-,018 .	,724
Deficiência Intelectual	241,00	244,222	,295 .	,709
Deficuldade de Aprendizagem	239,10	249,656	,393 .	,710
Síndrome de Down	242,30	253,122	,523 .	,713
Autismo	242,20	255,289	,224 .	,715
Paralisia Cerebral	242,30	253,122	,523 .	,713
Multideficiência	241,30	249,122	,311 .	,710
Dislexia	240,80	255,067	,066 .	,719
Perturbações de Linguagem	240,60	260,044	-,078 .	,725
Problemas de Comportamento	239,70	243,567	,417 .	,705
Problemas de Saúde	240,00	254,222	,169 .	,715
Minorias Linguísticas, Culturais e Religiosa	241,30	247,122	,294 .	,710
Teve Disciplina de NEE na Formação Inicial	242,00	257,333	,054 .	,718
Teve Formação Continua na Área de NEE	242,10	262,544	-,274 .	,724
Fez Formação Especializada na Área das NEE	241,50	261,611	-,315 .	,722
Só Devem Trabalhar com Turmas Inclusivas Professores com Formação em NEE	242,10	258,989	-,047 .	,720
Professores	241,80	256,622	,097 .	,717

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

Pólo Educativo	241,70	252,233	,392 .	,712
Ministério da Educação	242,30	257,789	,059 .	,718
Escolas de Formação de Professores	241,60	256,267	,151 .	,717
Universidades	241,60	256,267	,151 .	,717
Nº de Alunos por Turma Permite dar Oportunidade de Aprendizagem a Todos	239,70	255,567	,053 .	,719
As Turmas são Organizadas por Níveis de Aprendizagem	240,80	226,400	,623 .	,688
É Habitual Existir Turmas de Repetentes	241,50	268,278	-,286 .	,735
O Tempo Permite Corrigir o Trabalho Individual de Todos os Alunos	239,80	231,067	,730 .	,690
O Tempo Permite Atender as Dificuldades de Cada Alunos	240,30	231,789	,693 .	,691
As Aulas Proporcionam Momentos de Trabalho Individual	239,00	243,556	,662 .	,702
As Aulas Proporcionam Momentos de Trabalho em Grupo	239,50	245,167	,553 .	,705
O Trabalho Individual é Predominante nas Aulas	239,60	234,489	,597 .	,695
Nas Aulas tam em Conta a Experiência dos Alunos	239,10	242,767	,398 .	,705
Os Alunos Sugerem Actividades para as Aulas	239,90	238,989	,618 .	,698
É Habitual Pedir aos Alunos para Pesquisarem um Assunto da Aula	239,70	248,900	,253 .	,712
Realiza Experiência com os Alunos	239,80	239,956	,472 .	,702
Realiza Visitas de Estudo com os Alunos	239,50	228,500	,679 .	,688
Reconhece Alunos com Ritmos de Aprendizagem Diferentes	239,20	253,511	,173 .	,715
Os 1º Alunos a Terminar os Trabalhos Ajudam os Colegas que Demoram mais Tempo	239,80	243,956	,398 .	,706
Os 1º Alunos a Terminarem Resolvem outros Exercícios com Maior Grau de Dificuldade	240,30	266,011	-,210 .	,734
Todos os Alunos são Avaliados da Mesma Forma	240,10	256,544	-,010 .	,726
Cartazes	238,70	254,233	,261 .	,714
Cartazes em Alto Relevo	240,40	266,044	-,224 .	,733
Materiais Concretos	239,20	237,289	,719 .	,696
Fotografias	240,50	269,833	-,347 .	,735
Filmes	241,60	271,600	-,528 .	,735
Livros	238,70	253,344	,319 .	,713
Jogos	239,20	238,178	,686 .	,697
Apoio dos Pais em Casa	240,50	249,833	,214 .	,713

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

Apoio de Irmãos e Outros Familiares	240,30	239,122	,687 .	,698
Apoio de Psicólogo/Psicopedagogo	241,80	265,289	-,420 .	,727
Apoio de Especialistas de Educação Especial	241,80	265,289	-,420 .	,727
Apoio Sala de Recursos	241,90	264,322	-,237 .	,728
Apoio dos Colegas Através da Troca de Experiência	239,40	264,933	-,179 .	,734
Apoio do Gestor	239,40	252,489	,262 .	,713
Apoio da Equipa de Coordenação	240,50	268,944	-,391 .	,733
Apoio do Núcleo Local de Educação Inclusiva	241,40	269,156	-,423 .	,733
Apoio do Sector de Educação Especial do MED	241,50	264,944	-,291 .	,728
Apoio de Especialistas	241,90	272,322	-,614 .	,735
A Distribuição das Carteiras na Sala Possibilita a Mobilidade de Todos	242,30	259,122	-,072 .	,720
Lupa	241,60	251,378	,519 .	,711
Melhoram a Capacidade de Relacionamento	239,70	266,900	-,300 .	,731
Desenvolvem a Linguagem	240,00	254,000	,097 .	,718
Participam nas Actividades de Grupo	239,30	260,678	-,115 .	,723
Obedecem a Ordens	239,80	249,733	,224 .	,713
Executam Tarefas Rotineiras	239,80	245,733	,281 .	,710
Executam Tarefas Não Rotineiras	239,90	262,989	-,162 .	,728
Tornam-se mais Activos	239,90	251,433	,172 .	,715
Evoluem na Aquisição Conhecimento	240,00	246,222	,296 .	,709
Transitam de Ano Quando à Exames	241,30	254,456	,096 .	,718
Concluem o Ensino Básico	241,40	254,711	,079 .	,718

Verificamos que existia a possibilidade de eliminar mais questões e obter o valor do alfa de *Cronbach* superior a 0,718, por exemplo 0,735. Contudo, por considerar que essas questões são pertinentes para a compreensão da problemática em estudo e por considerar que o valor obtido é aceitável, optamos por não eliminar mais questões.

3.4.6. PROCESSO DE AMOSTRAGEM

Numa investigação a amostra deve ser representativa da população, de modo a que os resultados finais sejam suscetíveis de generalização. Neste sentido, é imprescindível que a seleção da amostra seja criteriosa. Para Charles (1998 *cit in* Coutinho, 2011: 86) os métodos de seleção de amostra podem dividir-se em dois tipos: a amostragem probabilística e a não probabilística.

3.4.6.1. PROCESSO DE AMOSTRAGEM PROBABILÍSTICA

A nível do processo de amostragem probabilística encontramos:

- Na **amostragem aleatória** cada elemento de uma população tem igual probabilidade de ser selecionado. Todos os elementos da população fazem parte de uma lista que, em cada caso considerado, inclui a sua totalidade e o número de elementos que constituem a amostra são selecionados aleatoriamente a partir dela.
- **Amostragem estratificada** é o processo de selecionar uma amostra de tal forma que subgrupos ou estratos previamente identificados na população em estudo estejam representados na amostra em proporção idêntica à que existem na população em estudo. (Carmo e Ferreira, 1998)
- Na **amostragem aleatória sistemática** os elementos são selecionados a partir de uma listagem dos elementos da população. Aleatoriamente escolhe-se o primeiro elemento a ser selecionado e, seguidamente, com intervalos iguais, os restantes elementos. (Carmo e Ferreira, 1998) Esse processo é definido por Coutinho (2011) como sendo um procedimento em que cada k membros da população fica selecionado automaticamente a partir de um número inicial escolhido ao acaso.
- **Amostragem por cluster**, implica a seleção aleatória dentro de grupos já existentes. Segundo Carmo e Ferreira (1998) cada elemento de uma população pertence a um dado grupo ou “cachos” (*cluster*) Esses grupos têm características semelhantes. Selecionam-se aleatoriamente os *clusters* e a amostra constituída

inclui elementos que fazem parte dos clusters selecionados. Utiliza-se esta técnica de amostragem quando os *clusters* encontram-se geograficamente dispersos.

3.4.6.2. PROCESSO DE AMOSTRAGEM NÃO PROBABILÍSTICA

No caso do processo de amostragem não probabilística não se pode prever a probabilidade de um sujeito fazer parte da amostra. O denominador comum a todas as amostras não probabilísticas é o facto de se basearem em “(...) critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos.” (Bravo,1992:240) Neste grupo encontramos:

- **Amostragem por conveniência** usamos grupos intactos já construídos, como uma ou mais turmas. Resultados obtidos nestes estudos dificilmente podem ser generalizados para além do grupo de estudo. (Schutt, 1998 *cit in* Coutinho, 2011: 90)
- **Amostragem criterial** casos em que o investigador seleciona segmentos da população para o seu estudo segundo um critério pré-definido. Por exemplo, se pretende estudar alunos toxicodependentes, a amostra deve ser constituída por pessoas toxicodependentes.
- **Amostragem por quotas ou variação máxima** utiliza-se quando o investigador não tem a possibilidade de construir uma amostra aleatória representativa da população para o estudo que vai iniciar, mas pretende que nela estejam representados todos os seus diferentes estratos. Por exemplo, se quiser analisar o aproveitamento escolar de alunos filhos de país separados pode obter na secretaria uma lista desses alunos e com eles construir uma amostra. (Coutinho, 2011) Importa referir que os sujeitos que fazem parte desta amostra apresentam uma característica comum, o que não implica que tenham outras características comuns.

- **Amostragem acidental** constituído por voluntários que se oferecem para participar do estudo.
- Na **amostragem “bola de neve”** identifica-se um membro da população que, por sua vez, indica outros membros da mesma população. Ou seja, este tipo de amostragem implica que, a partir de elementos da população já conhecidos, se identifiquem outros elementos da mesma população. Os primeiros indicam os seguintes e assim sucessivamente. A amostra cresce como uma bola de neve. Temos o exemplo de estudos que envolvem crianças de rua.

De seguida, passaremos a apresentar um quadro síntese que faz uma síntese dos diferentes processos de amostragem, apresentando as suas vantagens e desvantagens.

Quadro 42: Síntese dos diferentes processos de amostragem

	Tipo de amostra	Descrição	Vantagens	Desvantagens
Aleatória	Aleatória	Grupo aleatório da população	Altamente representativa	Há que conhecer toda a população. Custo elevado
	Estratificada	Aleatório dentro de grupos pré-definidos. Obedece à % ou quotas de representação dos sujeitos em cada estrato.	Assegura a representatividade de todos os grupos da população.	Complexa de efetuar. Deve contemplar todos os estratos da população.
	Clusters	Aleatório dentro dos sucessivos <i>clusters</i>	Possibilidade escolha dentro dos <i>clusters</i>	Equivalência dos <i>clusters</i> num mesmo nível
Não aleatória	Criterial	Escolha do sujeito de acordo com critério	Amostra adaptada ao estudo	Pouca representatividade
	Conveniência	Grupos intactos	Estudo em contexto real	Pouca generalização de resultados além do grupo.
	Quotas	Seleciona os sujeitos por quota de representação na população	Assegura a seleção dos sujeitos com as características adequadas	Impossível provar a representatividade
	Acidental	Pedindo voluntários ou aproveitando um grupo que já se encontra disponível no momento	Forma fácil de conseguir sujeitos suficientes para um estudo	Sem representatividade
	Bola de neve	Identifica-se um membro e pede-se que identifique outros membros da população	Alcançar populações difíceis de identificar	Pouca representatividade

Adaptado de Coutinho (2011:93)

No presente estudo, o processo de amostragem utilizado foi misto, na medida em que foi definido previamente um público (professores do ensino básico), a partir deste critério deslocamos a diferentes escolas do ensino básico, das quatro ilhas (S. Antão, S.Vicente, Santiago e Fogo) e aplicamos os questionários aleatoriamente. Portanto, os procedimentos deste estudo seguem a perspectiva dos autores Pardal e Lopes (2011) que defendem procedimentos mistos na seleção da amostra. Ou seja, referem que:

A experiência revela que, frequentemente, se usam, num mesmo estudo, diversos tipos de amostra, sendo possível fazer as mais variadas combinações, seja entre probabilísticas e não probabilísticas, seja no interior de cada grande grupo. Cabe ao investigador, em cada caso, face ao objeto e características do estudo, determinar a melhor forma de agir (p.65).

Após a recolha de dados procedemos à análise dos dados, recorrendo às técnicas de análise de conteúdos e ao programa estatístico SPSS que, de seguida, passaremos a apresentar.

4. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

4.1. ANÁLISE DE CONTEÚDOS

Análise de conteúdo é uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação. (Berelson 1952, *cit in* Estrela, A., 1994) Posteriormente foram propostas outras definições, entre os quais, a definição de Grawitz (1993, *cit in* Carmo e Ferreira, 2008), que coloca a tónica na inferência. Isto é, refere que a inferência é o alargamento da técnica, a qual permite daí em diante pôr em relação aspetos literais e aspetos sociológicos. Com esta definição, desaparecem as exigências do “manifesto” no que diz respeito ao conteúdo e de descrição quantitativa, e aparecem as noções de forma e de estrutura. A ênfase da inferência já tinha sido realçada pela Bardin (1977). Segundo esta autora, a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo

das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção com a ajuda de indicadores.

Segundo Pardal e Lopes (2011) a análise de conteúdos tem à sua disposição um conjunto variado de técnicas/procedimentos adaptáveis e aplicáveis a um campo alargado de análise no âmbito de diferentes linguagens, verbal e visual. Esse campo alargado de análise de conteúdo permite que essa técnica se aplique a um leque variado de registos, como demonstra o quadro que se segue:

Quadro 43: Tipos de registos

Registo escrito	Discurso; narrativa; dissertação; livro/capítulo de livro; panfleto publicitário; artigo jornalístico; documento histórico; texto de intervenção; ata; ordem de serviço; descrição de uma observação; questionários preenchidos (questões abertas); descrições de representações sociais; diário de bordo; etc.
Registo oral	Discurso; entrevista; discussão de temáticas em grupo; emissão radiofónica; gravação áudio; etc.
Registo visual	Portefólio de fotografia (de arte; documental carácter histórico); gravura; pintura; desenho; <i>poster</i> ; ícone inscritos em murais; pintura de arte urbana (graffiti); etc.
Outros registos Registo sonoro Registo misto Registo não linguístico nem icónico	Peça musical Filme; programa televisivo; organigrama Comportamentos simbólicos (exteriorização de regras de conveniência social; hábitos de grupo); ritos; organização espacial de um dado ambiente; moda; etc.

Grawitz (1993) refere que existem vários tipos de análise de conteúdo, nomeadamente:

- **Análise de exploração e análise de verificação** – corresponde à distinção entre a análise de documentos que tem como finalidade a verificação de uma hipótese, cujo objetivo é bem definido e conduz à quantificação dos resultados; e aquela cuja finalidade é fundamentalmente explorar.
- **Análise quantitativa e análise qualitativa** – a principal distinção entre as duas variáveis é que na análise quantitativa, o que é mais importante é o que aparece com frequência, sendo o número de vezes o critério utilizado, enquanto que numa análise qualitativa, a noção de importância implica a novidade, o interesse, o valor de um tema.

- **Análise direta e análise indireta** – a análise quantitativa emprega a maior parte das vezes a medida de uma forma direta. A análise de conteúdos por medida direta pode incluir unicamente a comparação entre o número de vezes que certos temas, palavras ou símbolos-chave. A análise indireta, por sua vez, procura uma interpretação do que se encontra latente sob a linguagem expressa. É geralmente considerada como característica de uma análise de tipo qualitativo.

Cabe a cada investigador escolher o tipo de análise de conteúdo, tendo em consideração o estudo que seja desenvolver. Portanto, a questão que se coloca neste momento é que passos são necessários para desenvolver uma análise de conteúdo.

Segundo Carmo e Ferreira (1998: pp. 253-259), a prática da análise de conteúdo compreende várias etapas, entre os quais:

- **Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico** – como qualquer outra técnica de investigação a análise de conteúdo implica que sejam definidos objetivos e um quadro de referência teórico.
- **Constituição de um *corpus***– o investigador deverá proceder à escolha dos documentos que deverão ser objeto de análise. Essa escolha deve ser feita tendo em conta certas regras, tais como: exaustividade; a representatividade; a homogeneidade e a pertinência.
- **Definição da categoria** – “as categorias são rúbricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1993). A escolha das categorias é fundamental na análise de conteúdos. As categorias devem ter as seguintes características: exaustivas, o que significa que todo o conteúdo que se tomou a decisão de classificar deve ser integralmente incluído nas categorias; exclusivas

na medida em que os mesmos elementos devem pertencer a uma e não a várias categorias; objetivas em que as características de cada categoria deve ser explicitadas sem ambiguidade e de forma suficientemente clara de modo a que diferentes codificadores classifiquem os diversos elementos, que selecionaram dos conteúdos em análise, nas mesmas categorias e pertinentes, isto é, devem manter estreita relação com os objetivos e com o conteúdo que está a ser classificado.

- **Definição de unidade de análise** – depois da definição de categorias torna-se necessário proceder à definição de três tipos de unidades: a) unidade de registo que é o seguimento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria; b) unidade de contexto que constitui o seguimento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo e c) unidade de enumeração que é a unidade em função da qual se procede à quantificação.
- **Interpretação dos resultados** – a interpretação dos resultados obtidos à luz dos objetivos e do suporte teórico. A análise de conteúdos deverá não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui objeto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação.

Na perspetiva de Pedrosa-de-Jesus (2008 cit in Pardal e Lopes 2011: pp. 99-100) para realizar uma análise de conteúdos os analistas devem seguir os seguintes passos:

- **Leitura sincrética da comunicação** – leitura global “flutuante”⁴², que o analista deverá fazer, no seu primeiro contacto com a comunicação, deixando-se invadir livremente, e sem ideias preconcebidas, por impressões de partida que lhe ajudarão a delinear o caminho a seguir;
- **Esboço de uma matriz de análise de conteúdos** (primeira versão) – delineamento de uma matriz em que, numa das suas entradas constem temas, em

⁴² Referido também por Bardin (1979)

conexão com os objetivos da análise;

- **Definição de unidades de análise** – partição de informação/aspetos captados por leituras mais detalhadas da comunicação, estruturando-se, deste modo, um leque de unidades de análise;
- **Preenchimento da matriz para análise de conteúdos (primeira versão)** – registo das unidades de análise na matriz delineada, estabelecendo-se as devidas conexões com os temas nela considerados;
- **Categorização das unidades de análise** – agrupamento das unidades de análise “sinónimas”, em categorias, em conexão com os respetivos temas (é conveniente contabilizar as frequências de unidades de análise para “cálculo” da força expressiva de cada uma das categorias resultantes). Agrupamento das categorias já classificadas, criando-se metacategorias se se considerar como útil categorias mais abrangentes. Inversamente, poderá ser de interesse desdobrar categorias em subcategorias;
- **Descrição** – redação de um texto com carácter descritivo, com referência aos temas constantes da matriz e que contemple a variedade de categorias nos diferentes graus – subcategorias, categorias e metacategorias, evidenciando a força expressiva relativa das diversas categorias;
- **Interpretação** – produção de inferências, por parte do analista, sobre as categorias autónomas constantes do texto descritivo, obtendo-se os indicadores de produção do emissor e seu envolvente;
- **Síntese interpretativa** – redação de um texto esclarecedor de significados latentes ou, mesmo, ocultos na comunicação – resultante do processo de análise de conteúdos seguido.

As duas versões das etapas da realização da análise de conteúdos são muito semelhantes, seguindo basicamente as mesmas fases. Quanto aos procedimentos a Bardin (1979) considera que a análise de conteúdo pode ser realizada através de procedimentos fechados ou dedutivos (os quais implicam a elaboração de uma grelha de análise prévia) ou de procedimentos abertos/indutivos (nos quais as categorias e subcategorias são criadas a partir da informação contida no próprio discurso dos

entrevistados).

Quanto ao presente estudo a análise foi realizada através de um procedimento misto, uma vez que se partiu dos temas/blocos do guião da entrevista, mas as categorias e subcategorias foram também extraídas das entrevistas. Assim, o processo geral da análise de conteúdo foi o seguinte:

1º - Leitura de todo o material transcrito, o que constitui o processo a que Bardin (1979) chama “leitura flutuante”, o qual permite equacionar as primeiras hipóteses de categorização. Considerámos “unidade de contexto” (Bardin, 1979) cada uma das entrevistas, uma vez que é a totalidade daquilo que o entrevistado disse que nos permite compreender o sentido de cada uma das suas afirmações.

2º - Partir o discurso do entrevistado em ideias (unidades de registo)

3º - Transformar essas unidades de registo em indicadores. Indicadores são pequenas frases em que se diz de forma simples aquilo que o entrevistado afirmou. Constituem uma redução ao essencial daquilo que o entrevistado disse, o que vai permitir comparar as ideias contidas no discurso de vários entrevistados (por exemplo, 3 ou 4 professores).

4º - Esses indicadores foram agrupados em subcategorias, as quais indicam já o sentido geral dos indicadores agrupados, exigindo, por isso, uma inferência.

5º - Os indicadores, subcategorias e categorias definem-se através de um processo de comparação constante, agrupando e reagrupando o material com idêntico sentido. Neste processo, tivemos em conta os critérios enunciados por Bardin (1979) para a categorização: exclusão mútua (cada indicador não pode ser incluído em mais de uma categoria); homogeneidade (um mesmo conjunto de categorias ou subcategorias só deve conter uma dimensão de análise); pertinência (das categorias e subcategorias face aos objectivos da investigação); e objectividade (a inclusão dos indicadores nas subcategorias e destas nas categorias deve ser clara e não ambígua).

6º - As subcategorias são agrupadas em categorias, as quais se integram dentro dos blocos. Estes blocos decorreram dos blocos do guião da entrevista, embora fosse

necessário precisar alguns deles, de modo a incluírem todas as categorias encontradas.

Registamos ainda a frequência com que o entrevistado referiu a ideia contida em cada um dos indicadores. Nesse sentido, a frequência registada diz respeito a unidades de registo, uma vez que o mesmo professor pode referir mais do que uma vez a ideia expressa em cada um dos indicadores.

Por último, quantificámos também as frequências de indicadores relativamente a uma subcategoria.

Após a análise das entrevistas (ver anexo nº3) procedemos à análise dos questionários aplicados aos professores do ensino básico, através do programa estatístico SPSS, que iremos apresentar.

4.2. ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS

Numa investigação os dados obtidos necessitam de ser organizados e analisados e, como a maioria das vezes tomam uma forma numérica procede-se à sua análise estatística. Coutinho (2011) A estatística é um campo da matemática aplicada. Daí que os conceitos estatísticos têm subjacente complicadíssimos cálculos matemáticos. Essa dificuldade é ultrapassada com o uso do computador. Isto é, atualmente existem programas estatísticos para análise de dados em investigações desenvolvidas no campo das ciências sociais e humanas, como é o caso do SPSS (*statistical package for the social sciences*).

SPSS é um *software* aplicativo do tipo científico. Teve a sua primeira versão em 1968 e é um dos programas de análise estatística mais usados nas ciências sociais; é também usado por pesquisadores de mercado, na pesquisa relacionada com a saúde, no governo, educação e outros sectores. O SPSS Data Editor é útil para fazer testes estatísticos, tais como os testes da correlação, multicolinearidade e de hipóteses, pode também providenciar ao pesquisador contagens de frequência, ordenar dados, reorganizar a informação, e serve também como um mecanismo de entrada dos dados, com rótulos para pequenas entradas.⁴³

Na presente investigação recorreremos ao SPSS (versão 17) para o tratamento dos dados do questionário e para a construção dos gráficos utilizamos o Excel.

⁴³pt.wikipedia.org/?title=SPSS

Num primeiro momento, efetuamos a análise descritiva dos dados e, num segundo momento, realizamos a análise inferencial, testando todas as hipótese inicialmente levantadas.

De um modo geral, podemos constatar que é imprescindível a apresentação detalhada de todas as fases do processo de investigação, visto que, por um lado permite verificar se a investigação seguiu rigorosamente os procedimentos metodológicos e por outro facilita posteriores réplicas da investigação. Posto isto, passaremos a apresentar os resultados do estudo.

PARTE III

RESULTADOS DO ESTUDO

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados do estudo realizado. Iniciaremos por apresentar a análise documental relativo à legislação cabo-verdiana; de seguida os resultados das análises de conteúdos efetuadas às entrevistas realizadas; por último, iremos apresentar os resultados da análise do questionário.

1.1. RESULTADO DA ANÁLISE DOCUMENTAL DA LEGISLAÇÃO CABO-VERDIANA

Efetuamos a análise da legislação cabo-verdiana com enfoque nos aspetos relacionados com as políticas, as propostas de práticas de educação de crianças com necessidades educativas especiais e as propostas para a educação especializada num país que nunca teve escolas especiais.

- **Políticas de educação de crianças com NEE**

Para a categoria **“definição”** foram criadas duas subcategorias, nomeadamente *público-alvo* e *tutela*. Relativamente ao *público-alvo* a antiga LBSE, Lei nº103/111/90 de 29 de Dezembro define esse público como sendo crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais. Segundo essa mesma lei a educação de crianças com NEE está sobre a *tutela* do Ministério da Educação.

Em relação à categoria **“responsabilidades estatais para a educação de crianças e jovens com NEE”** foram criadas duas subcategorias: *responsabilidades do Estado* e *responsabilidades do Ministério da Educação*. A nível das *responsabilidades do Estado*, a Constituição do República prevê para o estado: organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no ensino e na formação técnico-profissional. Cabe ao Estado ainda definir normas gerais de educação inclusiva e a apoiar o seu cumprimento e aplicação; assegurar gradualmente os meios educativos necessários,

criar condições especializadas de acolhimento de crianças com superior ritmo de aprendizagem; apoiar iniciativas autárquicas e particulares que permitem a recuperação e integração socioeducativa do aluno.

Quanto à subcategoria *responsabilidades do Ministério da Educação*, a lei prevê: coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos pedagógicos, didáticos para as atividades de educação pré-escolar e escolar, incluindo as modalidades especiais de educação especial; organizar formas adequadas de educação visando a integração social e profissional do educando com NEE; coordenar, orientar e propor medidas de implementação de Políticas Nacionais de Educação Especial em todos os níveis de ensino, bem como definir estratégias e diretrizes técnico-profissional; apoiar tecnicamente e formular políticas de financiamento junto aos subsistemas de ensino que oferecem educação especial; promover articulação institucional para a cooperação técnica e financeira organizações governamentais e não-governamentais; orientar e acompanhar a elaboração e definição de planos, programas e projetos na área da educação especial; apoiar, acompanhar e avaliar a implementação de sistemas educacionais inclusivos; assegurar a igualdade e oportunidade de acesso e permanência na escola de alunos com NEE; articular mobilidades de complemento pedagógico de compensação educativa e de educação especial, tendo em vista a tanto a individualização do ensino, e a organização de grupos de alunos, como a adequação de currículos e programas; estabelecer articulação com outros serviços de apoio socioeducativo necessário ao desenvolvimento de planos educativos individuais. Todas as responsabilidades do Ministério da educação acima descritas foram extraídas da antiga Lei Orgânica (Decreto-Lei nº46/2009 de 23 de Novembro), visto que a atual Lei Orgânica (Decreto-Lei nº24/2013 de 24 de Junho) prevê apenas dois aspetos mais gerais e abrangente, nomeadamente a criação de um núcleo de educação inclusiva e orientações vocacionais e a criação de condições para a integração progressiva das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais no sistema de ensino.

No que se refere à **categoria** “educação e formação de Jovens com NEE” foram definidas as seguintes subcategorias: respostas educativas no sistema educativo; respostas educativas em instituições específicas; Pré-escolar (intervenção precoce); Escolaridade obrigatória; escolaridade pós-obrigatória; formação profissional.

Em relação à primeira subcategoria *resposta educativa no sistema educativo* a legislação cabo-verdiana prevê: 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 e o aluno terá apoio de professores ou técnicos especializados.

No que concerne às *respostas educativas em instituições especializadas* a legislação prevê que 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.

No que tange à subcategoria pré-escolar (intervenção precoce), os documentos analisados não fazem alusão.

Em relação à *escolaridade obrigatória* prevê-se que a educação de 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.

Em relação à *escolaridade obrigatória* também não encontramos nenhuma referência na legislação analisada.

Quanto à *formação profissional* cabe ao Ministério da Educação providenciar em coordenação com outros sectores estatais a criação de oficinas adequadas, onde os jovens deficientes possam prosseguir a sua integração social e profissional após a escolaridade ou em sistema de aprendizagem, em regime de estudos alternados.

Em relação **categoria “formação de professores para a inclusão”** foram definidas duas subcategorias, nomeadamente: formação inicial e a formação contínua.

No que diz respeito à *formação inicial* o plano estratégico para a educação para 2003 prevê Introdução nos currícula dos cursos de formação inicial e em exercício, de temáticas ligadas ao Ensino Especial. Relativamente à formação contínua, prevê-se o reforço da formação contínua de professores em matéria de necessidades educativas especiais e formação de agentes educativos nas valências de educação especial.

- **Práticas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**

A nível da prática de inclusão de alunos com NEE foram criadas três categorias: as condições gerais de ingresso e frequência; a prática pedagógica e as condições de acesso ao espaço físico e ao conhecimento.

Relativamente à **categoria “as condições gerais de ingresso, frequência e conclusão”** foram definidas as seguintes subcategorias: matrícula/admissão, currículo e certificação. Quanto à matrícula/admissão a proposta de documento regulador da educação inclusiva (2007) refere que aplica-se condições especiais de matrícula quando é efetuada na escola considerada adequada, independentemente do local de residência e com dispensa ou flexibilização dos limites etários previstos no sistema de ensino. Em relação à subcategoria *currículo* prevê-se a criação de meios especiais de acesso ao currículo e equipamentos especiais de compensação. Realização de adaptações curriculares e a promoção de programas específicos destinados às crianças com necessidades educativas especiais. Quanto à *certificação* prevê-se apenas a certificação das formações profissionais.

Na **categoria “prática pedagógica”** existe apenas uma subcategoria, que é a *metodologia de ensino* em que o decreto-legislativa nº2/2010 refere que 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

Em relação à **categoria** “condições de acesso ao espaço físico e ao conhecimento” foram definidas as seguintes subcategorias: acessibilidade, recursos e apoios especializados. A nível da subcategoria *acessibilidade* o plano estratégico para a educação recomenda a adequação das estruturas e do equipamento às crianças com necessidades educativas especiais; adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com necessidades educativas especiais e a adequar as condições físicas das escolas do Ensino Básico às crianças com necessidades educativas especiais.

Quanto à subcategoria *recursos* os documentos analisados não fazem qualquer alusão. Quanto aos *apoios* o plano estratégico para a educação fala do reforço das equipas concelhias de apoio aos alunos deficientes com dificuldades de aprendizagem.

- **Educação Especial**

Em relação ao tema educação especial, foi definida duas categorias “descrição e formação de professores para a educação especial”, com as respetivas subcategorias.

Na **categoria** “descrição” foram criadas três subcategorias, nomeadamente conceito, função da educação especial e papel da educação especial na inclusão de crianças com NEE.

A subcategoria *conceito* surge no Decreto-legislativos nº2 de 7 de Maio de 2010 da seguinte forma: Entende-se por educação especial, para os efeitos do presente diploma, a modalidade de educação escolar ministrada preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino a favor de alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Quanto à *função da educação especial* a legislação prevê: proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens portadores de deficiência com dificuldades de enquadramento social; possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos portadores de deficiência; 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; apoiar o portador de deficiência com vista à salvaguarda do equilíbrio emocional; reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência e preparar o portador de deficiência para a sua integração na vida ativa.

A nível do *papel da educação especial na inclusão de crianças com NEE* o programa do governo para VII legislatura prevê o fortalecimento da educação especial com ênfase na integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais.

A nível da categoria **“formação de professores para a educação especial”** foram criadas duas subcategorias formas de qualificação e tipo de curso.

Quanto às subcategorias *forma de qualificação e tipo de curso* a legislação prevê a especialização de professores em ensino especial e refere ainda que 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.

No caso de Cabo Verde, importa realçar que a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê muitos aspetos da educação de criança como NEE. Porém, há necessidades de aprovar decretos e portarias que operacionalizam o que está previsto na Lei de Bases.

1.2.RESULTADO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Após a realização das entrevistas, elaboramos o protocolo de cada entrevista e, de seguida, realizamos a análise de conteúdo. A análise de conteúdo foi efetivada em grelhas, baseada na teoria da Bardin. Neste sentido, foram criadas três grelhas de análise de conteúdos, sendo uma para analisar as entrevistas dos ex-Ministros da Educação; uma para analisar a entrevista da coordenadora de educação inclusiva e orientação vocacional, uma para a entrevista da coordenadora da sala de recursos e uma para a analisar as entrevistas dos dirigentes das associações de deficientes.

Para a análise foram criadas o tema, as categorias, as subcategorias, os indicadores e contadas as frequências. A criação das categorias obedeceu um processo misto, isto é, foram criadas a partir dos blocos do guião de entrevista e do próprio discurso do entrevistado.

De seguida, passaremos a apresentar os resultados da análise de conteúdos realizada às entrevistas, cujas grelhas se encontram no anexo nº 3.

1.2.1. RESULTADO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS EX-MINISTROS DA EDUCAÇÃO

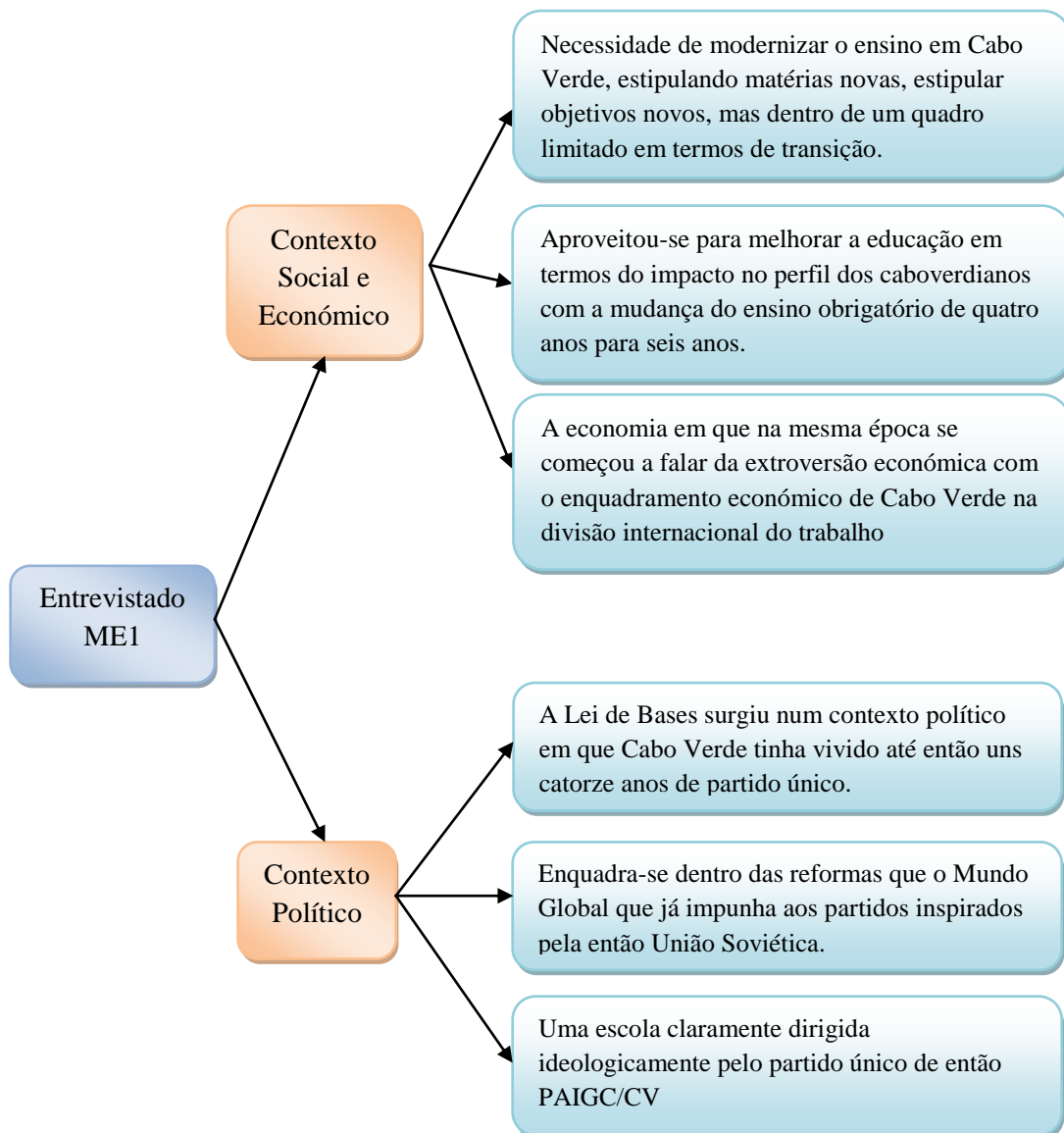
Na realização da análise de conteúdo às entrevistas dos ex-Ministros da Educação (ME1 e ME2) foram criadas cinco categorias e catorze subcategorias que passaremos a apresentar.

Em relação à primeira categoria *contexto da elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)* foram definidas as seguintes subcategorias:

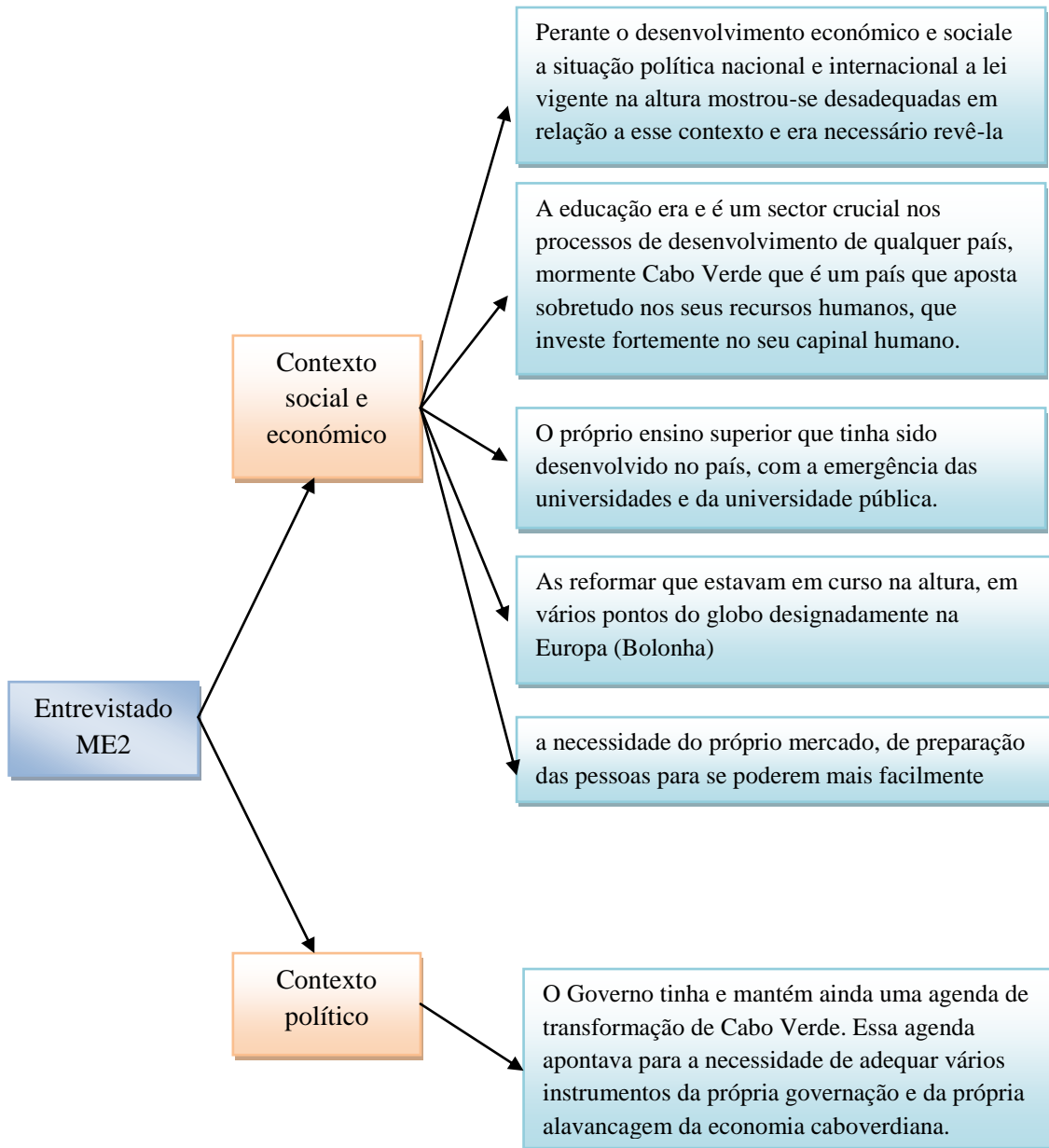
- Aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Contexto social, económico e político da elaboração da LBSE;
- Critérios para a seleção dos especialistas que participaram na elaboração da LBSE;
- Mudanças verificadas com a reforma do sistema educativo da década de 90;
- Ganhos conseguidos com a reforma da década de 90;
- O que despertou Cabo Verde para a educação de crianças com NEE.

No que diz respeito à subcategoria *aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo* o entrevistado ME1 refere que a lei foi produzida em 1990, mas só foi posta em prática em 1991, já na segunda República. O entrevistado ME2 refere que a segunda LBSE foi aprovada em 2010 ao abrigo de uma autorização legislativa, sobre a forma de decreto-legislativo. Diz ainda que a lei foi aprovada em Conselho de Ministros, depois da autorização da Assembleia.

Quanto à subcategoria *contextosocial, económico e político da elaboração da LBSE*, os entrevistados fazem a seguinte explanação:



O entrevistado ME2 incide o seu discurso essencialmente sobre o contexto social, visto que Cabo Verde a nível político, após a abertura política vive numa situação de estabilidade democrática.



A nível da subcategoria *critérios para a seleção dos especialistas que participaram na elaboração da LBSE* o entrevistado ME1 refere que a LBSE (Lei 103/III/90 de 29 de Dezembro) foi elaborada por uma equipa multifacetada composta por competência nacionais, com forte apoio de competência internacionais, de instituições como a

Fundação Calouste Gulbenkian e da própria UNESCO. O Entrevistado ME2 diz que o Decreto-Legislativo nº2/2010 de 7 de Maio foi elaborado por pessoas do Ministério da Educação, com formação técnica e com forte conhecimento do sistema educativo cabo-verdiano. Refere ainda que houve uma consultoria externa ao Ministério, mas nacional. Foi um consultor formado em Direito, mas também com o conhecimento da legística.

No que concerne à subcategoria *mudanças verificadas com a reforma do sistema educativo da década de 90* o entrevistado ME1 aponta as seguintes mudanças:

- O ensino primário passou a ser chamado ensino básico integrado, com seis anos de ensino obrigatório, visto que passou a integrar o então ciclo preparatório;
- Reforço dos programas das cantinas escolares;
- O apoio em matérias escolares foi altamente reforçada, indo às vezes até 40% dos alunos do ensino básico integrado;
- Os professores tiveram formação em exercício. Estabeleceu-se aquilo que se designou de 1ª fase e 2ª fase de formação, em que os professores a partir dos seus locais de trabalho faziam adaptação a nova exigência de perfil por ter passado do quarto ao sexto ano;
- Opção pela monodocência;
- Criou-se na altura os coordenadores pedagógicos;
- Estruturou-se a desconcentração através dos chamados delegados de educação em cada concelho;
- Em cada localidade atingindo um certo diâmetro foram instalados os pólos educativos com uma gestão democrática;
- Os pólos tinham até então os conselhos de pólos que integravam pais e encarregados da educação e outros elementos da sociedade civil;
- Houve muitos recursos financeiros alocados na educação nessa altura. Porque também o equipamento escolar, as salas de aula estavam degradadas, com número elevado de salas alugadas, salas cedidas, salas a funcionarem em locais não apropriados.

Em relação à subcategoria **ganhos conseguidos com a reforma da década de 90** o entrevistado ME1 apresenta os seguintes ganhos:

- A taxa de escolarização líquida e numa primeira fase a taxa de escolarização bruta que chegou o pico mais elevado;
- Foi em 97/98 com cerca de quase 97% da taxa de escolarização líquida;
- Levar a escola para proximidade das pessoas de modo que as pessoas possam usufruir dessa escola;
- A Carta Educativa surge como um elemento que propicia o acesso.

Quanto à subcategoria *o que despertou Cabo Verde para a educação de crianças com NEE* o entrevistado ME1 afirma que foi a opção por um princípio de inclusão social. Realça ainda que Cabo Verde teve uma taxa relativamente elevada de doenças como a poliomielite que teve impacto nas questões físicas das crianças, cegueira não tratadas, num contexto em que a oferta e os cuidados primários de saúde não eram o desejado. Este facto teve influência num determinado momento no número de crianças afetadas. Neste sentido, o nível de necessidades especiais era elevado e a não ter atenção especial para essa faixa específica significaria que muitos ficariam excluídos do ensino levando à sua exclusão social seja no momento, seja no futuro, por falta de acesso a rendimentos. O entrevistado acrescenta ainda que é uma questão de justiça social, de inclusão social e de cumprimento de uma palavra de ordem que é Educação para Todos.

O entrevistado ME2, por sua vez, diz que o país precisava modernizar a educação e, por isso, teria de adequar sua lei às necessidades e uma delas tem a ver com a educação especial. O entrevistado refere ainda que essa orientação resultou também de políticas globais do Governo para a inclusão de todos os cabo-verdianos no processo de desenvolvimento do país.

Em relação à categoria *orientações da Lei de Bases do Sistema Educativo no que tange à educação de crianças com NEE* foram criadas as seguintes subcategorias:

- Educação de crianças com NEE na Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Público-alvo;
- Educação especial versus educação inclusiva.

Em relação à abordagem da *educação de crianças com NEE na Lei de Bases do Sistema Educativo* o entrevistado ME1 diz que é dar possibilidade a todos, independentemente das suas condições, rendimento ou de habitação; seja rural, seja urbano, seja pobre ou seja rico, a possibilidade de acesso à escola. Contudo, o entrevistado refere que depois do acesso tem que garantir o sucesso, porque as condições de partida podem influenciar o sucesso de cada aluno e aí os apoios educativos são fundamentais, desde o transporte, as cantinas escolares, o apoio em material escolar, o apoio especial àqueles que tinham dificuldade em desenvolver as suas capacidades cognitivas. Assim, a igualdade de acesso que é um dos elementos de inclusão.

Para o entrevistado ME2 a educação de crianças com NEE foi tratada com maior profundidade na Lei de Bases de 2010. Acrescenta ainda que a orientação da Lei de Bases de 2010 foi mais para uma educação inclusiva.

Quanto à subcategoria *público-alvo* apenas o entrevistado ME2 fez referência a esse aspeto, referindo que a lei, num primeiro momento, restringiu um pouco o conceito, centrando num ensino voltado para crianças portadoras de deficiências. Contudo, refere que é também ensino especial, o ensino a crianças que não sendo portadoras de qualquer deficiência, precisem dessa orientação educativa, considerando os níveis avançados de desenvolvimento. Por isso, acabou por consagrar na lei, num artigo, esses casos para que o sistema educativo estivesse atento a essas necessidades e criar as condições que as crianças com elevado grau de desenvolvimento possam avançar.

Em relação à categoria *educação especial versus educação inclusiva* o entrevistado ME2 afirma que a educação inclusiva é muito mais vasta que a educação especial, porque a educação especial é um dos elementos de inclusão, haverá outros elementos. Explica ainda que, na sua opinião, falar de educação especial não significa necessariamente um ensino num mundo à parte, mas sim numa educação exigindo cuidados especiais, através do atendimento individual personalizado para aqueles que têm essa necessidade. De um modo geral, o que se pretende é que crianças portadoras de qualquer deficiência estejam em ambientes normais de ensino, sem prejuízo para os atendimentos personalizados, metodologias especiais ou especializadas.

A nível da categoria *documentos que influenciaram a LBSE na parte da inclusão* foi definida a seguinte subcategoria: influência de outros países e de organismos internacionais

Quanto à *influência de outros países e de organismos internacionais* o entrevistado ME1 diz que Cabo Verde, em termos de relações externas, sempre esteve engajado com os grandes princípios humanitários desde os direitos do homem, ou seja, aqueles defendidos por entidades como a UNESCO. Ou seja, Cabo Verde segue as boas práticas internacionais desde que tenha recursos.

O entrevistado ME2 afirma que Cabo Verde foi sempre um país atento, seguindo as várias orientações da UNESCO, das NAÇÕES UNIDAS, particularmente para as questões da inclusão de pessoas portadoras de deficiências, ou seja, pessoas com necessidades especiais de educação. Refere ainda que Cabo Verde tem recolhido experiências de outros países como Portugal e Brasil.

Em relação à categoria *implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo* foram criadas as seguintes subcategorias:

- Coerência entre a lei e a prática;
- Regulamentação da Lei.

No que concerne à subcategoria *coerência entre a lei e a prática* o entrevistado ME2 refere que qualquer lei tem normas pragmáticas, significando que nem todas as normas têm aplicação imediata. Reforça a sua ideia dizendo que a implementação da lei é faseada, é progressiva, por tanto desenvolve-se no tempo. Neste sentido, pode haver desfasamento entre o que vem plasmado numa lei e as práticas de hoje, o que não significa que esteja a ser incoerente.

Quanto à *regulamentação da lei* o entrevistado ME1 afirma que muitas leis não têm aplicabilidade devido a ausência de regulamentação, que é uma das características dos países em desenvolvimento.

O entrevistado ME2 considera que a lei é feita e muitas matérias ficam sujeitas à regulamentação e, essa regulamentação acontece por vezes com muito atraso e há mesmo casos em que a regulamentação nunca sai e, a Lei de Bases não é exceção.

A nível da categoria *conquistas e desafios na implementação da educação inclusiva na prática* foram definidas duas subcategorias:

- Conquistas a nível da educação inclusiva;
- Desafios.

Em relação à subcategoria *conquistas a nível da educação inclusiva* o entrevistado ME1 refere que a escola juntamente com o apoio das associações desenhou um quadro de resposta a essas necessidades, seja físicas, seja também apoios pedagógicos.

O entrevistado ME2 diz que há um percurso importante já feito no domínio da educação inclusiva a nível da formação de professores e equipamento de algumas escolas, através da criação de centros de apoios da educação inclusiva. Refere ainda que há também bastante material de apoio produzido não só nas escolas, mas também nos próprios centros de formação, o Instituto Universitário de Educação por exemplo. Tem também verificado a adequação das infraestruturas.

Em relação à subcategoria *desafios* o entrevistado ME1 aponta desafios não estritamente relacionados com a educação inclusiva, mas sim com a educação de uma forma geral, referindo a precariedade no ensino da matemática, no ensino das ciências, na física e na química. Afirma que o ensino das línguas, língua global que é a língua inglesa é fraco. Porque neste momento já deveríamos estar a ensinar o inglês desde o primeiro ano de escolaridade. Refere ainda que há grandes questões linguísticas relacionadas com o crioulo e com a língua portuguesa.

O entrevistado ME2 diz que apesar de todo esse progresso, esse desenvolvimento feito o caminho a ser feito é ainda maior e os desafios são imensos.

1.2.2. RESULTADO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ORIENTAÇÃO VOCACIONAL (CEI)

Para a entrevista da coordenadora da educação inclusiva e orientação vocacional foram criadas cinco (5) categorias com as respectivas subcategorias que passaremos a apresentar.

Na categoria *caracterização do núcleo de educação inclusiva* foram criadas as seguintes subcategorias:

- Criação do núcleo;
- Missão do núcleo de educação inclusiva;
- Organigrama;
- Pessoas que trabalham no núcleo;
- Salas de recurso.

Em relação à subcategoria *criação do núcleo* a entrevistada refere que o MED criou o núcleo de educação inclusiva e orientação vocacional (NEIOV), com vista a continuar a criar condições para a inclusão dos alunos com NEE no sistema de ensino.

Quanto à *missão do núcleo de educação inclusiva* afirma que a principal missão do NEIOV é coordenar a política de educação inclusiva no país.

No que concerne à subcategoria *organigrama* a entrevistada diz que o NEIOV pertence à Direção Nacional da Educação (DNE) e está ligado diretamente ao Serviço de Inovação Pedagógica e Educativa (SIPE). Acrescenta ainda que a nível dos serviços desconcentrados do MED tem salas de recurso e os núcleos locais de educação inclusiva onde não existem as salas de recurso.

Quanto às *pessoas que trabalham no núcleo* diz que diretamente ligadas a educação inclusiva são nove (9) pessoas e mais duas (2) pessoas que trabalham na área da orientação vocacional.

A nível da subcategoria *salas de recurso* a entrevistada diz que existem oito (8) salas de recursos no país, nomeadamente em Praia, S. Vicente, Sal, S. Filipe, Porto Novo e S. Cruz, Tarrafal de S. Nicolau e Boa Vista.

Em relação à categoria *caracterização do trabalho desenvolvido pelo núcleo de educação inclusiva* definimos duas subcategorias:

- Tipo de trabalho desenvolvido pelo núcleo;
- Projetos que o núcleo pretende desenvolver.

Na subcategoria *tipo de trabalho desenvolvido pelo núcleo* a entrevistada apresenta os seguintes aspetos:

- Capacitação de recursos humanos para atender as crianças com NEE e acompanhar a implementação nas medidas educativas especiais;
- Acompanhamento de alunos com NEE que estão inseridos nos diferentes subsistemas de ensino (do pré escolar ao ensino secundário);
- Apoio às escolas com estratégias e metodologias adequadas para trabalhar com os alunos com NEE.

Quanto aos *projetos que o núcleo pretende desenvolver* a coordenadora diz que está prevista a criação de mais seis (6) salas, Sta Catarina de Santiago, Ribeira Grande de S. Antão e Mosteiros na Ilha do Fogo. Esclarece que essas três salas serão criadas no âmbito da parceria com o Brasil, cooperação no âmbito do Projeto Escola de Todos II e as restantes salas, Brava, Maio e Paul serão criadas com o financiamento do Governo de Cabo Verde, reforço da educação especial. A entrevistada acrescenta ainda que até pelo menos 2016 querem ter uma sala de recurso em cada concelho, o que constitui um grande desafio. Ainda em relação aos projetos diz que pretendem trabalhar no sentido de fomentar:

- A regulamentação da educação inclusiva no país;
- A construção da Língua Gestual cabo-verdiana;

- A continuidade do investimento na capacitação dos recursos humanos;
- O melhoramento da organização dos serviços na área da inclusão, principalmente a nível desconcentrado.

Em relação à categoria *relações com as escolas e associação de deficientes* foram definidas duas subcategorias, nomeadamente:

- Relação do núcleo de educação inclusiva com as escolas;
- Relação do núcleo de educação inclusiva com as associações de deficientes;
- Resultados atingidos com parcerias com associações.

No que concerne à subcategoria *relação do núcleo de educação inclusiva com as escolas* CEI refere que tentam estar mais próximo das escolas, visto que querem saber o tipo de trabalho é desenvolvido a nível das escolas. Querem saber se na verdade existe inclusão na prática, que não é só o previsto na legislação.

Quanto à *relação do núcleo de educação inclusiva com as associações de deficientes* a entrevistada refere que trabalham em parceria com algumas associações, embora essa relação é ainda muito tímida. Afirma que tem parceria com a associação das pessoas com deficiência, principalmente com a associação cabo-verdiana dos surdos e com a dos deficientes visuais de Cabo Verde. Neste momento estão a tentar estabelecer parcerias com as outras associações, nomeadamente ACARINHAR, associação cabo-verdiana de deficientes. Portanto, pretendem melhorar cada vez mais a articulação com todas as associações das pessoas com deficiências.

A nível dos *resultados atingidos com parcerias com associações* CEI fala da experiência de inclusão de alunos surdos em duas escolas da capital, nomeadamente a Escola Eugénio Tavares e a escola secundária Pedro Gomes. Afirma que na escola secundária Pedro Gomes tem oito (8) alunos no 9º ano de escolaridade. Nessa escola trabalham uma professora formada em língua gestual que faz a tradução. Nas turmas do 7º e 8º anos há uma monitora que é da associação que auxiliam esses alunos na tradução dos conteúdos. Na escola Eugénio Tavares tem um grupo de alunos que no próximo ano letivo vão para ensino secundário. Nessa escola, há uma professora surda que apoia no

ensino da língua gestual. Considera que de um modo geral o sucesso dessa experiência deve-se à parceria com a associação de surdos.

A nível da categoria *inclusão de alunos com NEE no ensino regular* foram definidas quatro subcategorias, nomeadamente:

- Opinião sobre a inclusão em Cabo Verde;
- Ações desenvolvidas em prol da educação inclusiva;
- Dificuldades da inclusão de alunos com NEE no ensino regular;
- Superação das dificuldades de inclusão.

Quanto à subcategoria *opinião sobre a inclusão em Cabo Verde* a entrevistada CEI afirma que a inclusão é um processo. Considera que a inclusão em Cabo Verde é recente, por isso, tem um longo caminho a percorrer. Contudo, Cabo Verde tem dado passos significativos no que diz respeito a educação inclusiva, nomeadamente, criação das condições para o atendimento dos alunos especiais.

No que diz respeito à subcategoria *ações desenvolvidas em prol da educação inclusiva* CEI apresenta algumas ações, nomeadamente:

- Capacitação de recursos humanos (“Nós temos estado a tentar capacitar os professores”);
- Criação de salas de recursos;
- Implementação de medidas educativas especiais, nomeadamente: a redução do rácio na turma, ter maior tempo para a avaliação e fazer um ano de escolaridade em dois anos para os alunos do ensino secundário.

A nível das *dificuldades da inclusão de alunos com NEE no ensino regular* a entrevistada diz que ainda há muitas dificuldades na inclusão desses alunos na sala de aula e elenca um conjunto de dificuldades, entre os quais:

- A situação dos professores que queixam-se que não têm formação específica na área e isso dificulta muito o atendimento de alunos com NEE;
- A falta de recursos humanos devidamente capacitados para lidar com a diversidade;
- A falta de materiais específicos. O Ministério já adquiriu muitos materiais, mas ainda não é suficiente para a nossa realidade;
- A questão das turmas numerosas. Muitas vezes temos turmas com 30/35 alunos e até 40 o que dificultado uma atenção individualizada a essas crianças;
- A questão da estatística.No Ministério da Educação ainda não temos uma base de dados fiável que nos indica qual é a situação do país em termos de necessidades educativas especial;
- A falta de assunção da educação inclusiva por parte de alguns decisores a nível desconcentrado;
- O pouco engajamento dos agentes educativos;
- O fraco envolvimento das famílias;
- As barreiras arquitetónicas nas escolas, entre outros.

Quanto à *superação das dificuldades de inclusão* diz que se queremos ter uma educação inclusiva de qualidade temos que investir mais e também regulamentar a EI no país. A entrevistada demonstra ainda a preocupação com a capacitação dos recursos humanos. Diz que já realizou alguns contactos com o superior hierárquico no sentido de abordar as instituições de ensino superior para criação de cursos na área da educação especial. Refere que a Universidade de Cabo Verde já têm uma licenciatura nesta área e pretende realizar o segundo mestrado na mesma área, o que lhe dá algum conforto.

Na categoria legislação sobre a educação inclusiva foram definidas as seguintes subcategorias:

- Influência de organismos supranacionais na legislação sobre a inclusão;
- Opinião sobre a legislação;
- Coerência entre a legislação e a prática nas escolas.

Em relação à subcategoria *influência de organismos supranacionais na legislação sobre a inclusão* a entrevistada CEI considera que Cabo Verde segue as orientações mundiais sobre a inclusão de alunos com NEE.

Quanto à *opinião sobre a legislação* refere que a nível nacional existe um conjunto de suportes legais, onde estão salvaguardados os direitos das crianças com NEE, nomeadamente a: Constituição da República (1999) – direitos das pessoas com NEE; Lei de Bases do Sistema Educativo (2010); Programa do governo 2011-2016; Nova lei Orgânica do Ministério de Educação e Desporto.

No que diz respeito à *coerência entre a legislação e a prática nas escolas* afirma que na lei está resguardado o atendimento dessas crianças, só que a prática não corresponde à legislação. Isto é, em termos de legislação, podemos dizer que existe abertura para a inclusão das crianças com NEE, mas falta implementá-las na prática.

1.2.3. RESULTADO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA COORDENADORA DA SALA DE RECURSOS (CSR)

Para a análise de conteúdos à entrevista da coordenadora da sala de recursos (CSR) foram definidas cinco categorias e vinte e uma subcategorias, que passaremos a apresentar.

Em relação à categoria *caracterização da sala de recurso* foram criadas as seguintes subcategorias:

- Criação da sala de recursos;
- Existência de outras salas de recurso;
- Tutela;
- Recursos humanos;
- Equipamentos existentes.

Na categoria *criação da sala de recursos* a entrevistada CRS afirma que a sala de recursos da cidade da Praia foi a primeira a ser criada em 2009. Contudo, só entrou em funcionamento efetivo no atendimento de alunos com NEE em 2010.

Quanto à *existência de outras salas de recurso* a entrevistada refere que existem outras salas de recursos, nomeadamente:

- Sal;
- S. Filipe no Fogo;
- Ribeira Grande de Sto Antão;
- S. Vicente;
- Boa Vista.

Refere que ainda há proposta de criação de mais três salas de recursos em S. Catarina, em Sto. Antão e nos Mosteiros no Fogo.

Em relação à subcategoria *tutela* a entrevistada refere que estão ligados à coordenação do núcleo de educação inclusiva e orientação vocacional, que por sua vez está sob a tutela da Direção Nacional da Educação do Ministério da Educação.

A nível dos *recursos humanos* a entrevistada refere que existe na sala de recursos seis técnicos, sendo três especialistas em educação especial, um sociólogo, um assistente social uma psicóloga de educação e desenvolvimento e uma psicóloga clínica.

Quanto aos *equipamentos existentes* para o atendimento especializado de alunos com NEE diz que existe uma máquina braille; um computador para apoiar alunos com baixa visão, que amplia imagens; uma máquina de produções em alto-relevo para alunos deficiência visual; *softwares* para comunicação aumentativa e alternativa para alunos com paralisia cerebral; materiais didáticos que são comprados (por ex: jogos de memória, letras móveis, etc.); materiais didáticos que são construídos na sala de recursos.

Em relação à categoria *caracterização do trabalho desenvolvido pelas salas de recursos com os alunos com NEE* foram definidas as seguintes subcategorias:

- Estatística dos alunos atendidos na sala de recursos;
- Quantidade de Alunos com NEE que procuram a sala de recurso;
- Trabalho desenvolvido com as crianças com NEE na sala de recursos;

- Alunos de que escolas são atendidas na sala de recursos;
- Tipos de NEE que aparecem na sala de recurso;
- Comportamento dos alunos atendidos nas salas de recursos;
- Tempo de atendimento;
- Trabalho desenvolvidos com os pais dos alunos com NEE que são atendidas na sala de recursos;
- Relação com a família.

No que concerne à subcategoria *estatisticados alunos atendidos na sala de recursos* a entrevistada afirma que cerca de 150 a 200 alunos já foram atendidos naquela sala. Embora, reconhece que nem todos tiveram um atendimento continuado por várias razões, nomeadamente questões financeiras e de mobilidade.

Em relação à *quantidade de alunos com NEE que procuram a sala de recurso* refere que há muita demanda.

A nível da categoria *trabalho desenvolvido com as crianças com NEE na sala de recursos* a entrevistada aponta os seguintes aspetos: ensino da comunicação alternativas através de imagens, ou seja, as crianças aprendem a usar símbolos para solicitar a alimentação, o vestiário ou ainda para a satisfação das necessidades básicas.

Em relação à subcategoria *alunos de que escolas são atendidas na sala de recursos* refere que são atendidas crianças de todas as escolas da Praia, mas também atende crianças de toda a ilha de Santiago.

Quanto aos *tipos de NEE que aparecem na sala de recurso* a coordenadora refere que aparece com maior frequência alunos com necessidades específicas de aprendizagem e défice de atenção. Afirma ainda que existe casos de dislexia; dificuldade na escrita; discalculia; autismos; síndrome de asperger; paralisia cerebral; défice cognitivo e síndrome de *down*. Já receberam casos também de dificuldades de ensino, visto que muitas vezes é a metodologia de ensino que o professor utiliza que não se adequa às necessidades dos alunos e aí ficamos perante uma dificuldade de aprendizagem.

No que diz respeito *tempo de atendimento doa alunos na sala de recursos* a entrevistada diz que o tempo de atendimento é muito reduzido, visto que as crianças são atendidas uma vez por semana e uma hora, o que é muito pouco para responder as necessidades do aluno. O ideal seria atender esses alunos todos as semanas, uma ou duas horas, mas isso não acontece. Há também casos de crianças que vêm por apenas um mês ou dois meses consoante as necessidades. Há também o problema do comportamento. Essas crianças muitas vezes são muito agitadas, não têm limites, nem regras o que dificulta o progresso da criança.

Quanto ao *trabalho desenvolvido com os pais dos alunos com NEE que são atendidos na sala de recursos* refere que tem secções de orientação em grupo para pais, para poderem ajudar. Também deixam os pais assistirem o atendimento para poderem ver como é feita a intervenção com os seus filhos e poderem fazer em casa. Contudo, afirma que há situação em que não se verifica a colaboração dos pais, não acreditam nos filhos. Quando assim é, fica mais difícil.

Quanto à categoria *resultados alcançados com o trabalho desenvolvido* existe uma única subcategoria que é *resultados positivos alcançados* em que a entrevistada afirma que tem alguns casos de sucesso, sobretudo quando a família colabora e dá continuidade ao trabalho desenvolvido na sala de recursos. Refere ainda que vão caminhando a passos lentos, mas tem visto alguns resultados ao utilizar os materiais existentes na sala.

Em relação à *colaboração dos técnicos das salas de recurso com as escolas do ensino regular* foram definidas as seguintes subcategorias:

- Colaboração com os órgãos de gestão;
- Colaboração com os professores;
- Continuidade do trabalho desenvolvido na sala de recursos pelos professores do ensino regular;
- Diferenciação curricular na escola regular.

Quanto à subcategoria *colaboração com os órgãos de gestão* a coordenadora diz que por exemplo, no início do ano letivo 2013-2014 reuniram os gestores da Praia, de S.

Domingos e de Ribeira Grande de Santiago, onde tiveram a preocupação de abordar essas questões e pretendem fazer isso com gestores de escolas de outros pontos da ilha.

Em relação à **colaboração com os professores** afirma que tentam ir às escolas com uma certa frequência para orientar os professores de como trabalhar essas crianças e de como avaliar. Ou seja, tentam orientar os professores tanto a nível da avaliação como na questão de metodologia de trabalho durante as aulas. Contudo, nem sempre é possível porque as escolas são muito dispersas e temos tido alguma dificuldade em deslocar com certa frequência às escolas.

A nível da subcategoria **continuidade do trabalho desenvolvido na sala de recursos pelos professores do ensino regular** refere que acontece com o acompanhamento que dão aos professores. Neste sentido, verifica-se duas situações, a primeira tem a ver com os professores que aceitam as orientações e têm resultados satisfatórios e a segunda tem a ver com os professores que resistem à mudança.

Quanto à subcategoria **diferenciação curricular na escola regular** diz que muitas vezes é uma atividade que fazem com as crianças ditas normais e que fazendo uma adaptação já serve para outra criança. Diz ainda que há situações de crianças que não se consegue alfabetizar derivado da deficiência, mas que tentam mostrar aos professores para fazerem uma adaptação no currículo para preparar o aluno para a vida. É importante também estar atento às potencialidades da criança para poderem explorar aquilo que pode ser a potencialidade dele.

Quanto à última categoria **constrangimentos vivenciados pela sala de recurso no atendimento de alunos com NEE** foram definidas as seguintes subcategorias:

- Dificuldades do processo de inclusão;
- Dificuldades da sala de recursos.

Em relação à subcategoria **dificuldades do processo de inclusão** a entrevistada diz que a educação inclusiva caminha ainda a passos lentos.

Quanto às *dificuldades da sala de recursos* aponta um conjunto de constrangimentos, nomeadamente:

- Os professores que muitas vezes mostram uma certa resistência à mudança;
- Há uma certa dificuldade em ter um grande número de professores para orientar;
- A gestão da escola também muitas vezes não é muito flexível aceitar as orientações;
- Problemas com os materiais consumíveis;
- Tempoucos recursos ainda;
- Poucos técnicos para tanta demanda;
- A questão da deslocação às escolas;
- Muitas vezes não conseguem dar uma resposta ideal a estes alunos, porque como sabe precisam de um atendimento continuado para poderem avançar, etc.

1.2.4. RESULTADO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS PRESIDENTES DAS ASSOCIAÇÕES DE DEFICIENTE

Na análise das entrevistas realizadas aos presidentes das associações de deficientes foram criadas quatro categorias (caraterização da associação, opinião sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, contribuição da associação para o sucesso das crianças com NEE no ensino regular e legislação) com as respetivas subcategorias.

Em relação à categoria caraterização da associação foram definidas as seguintes subcategorias:

- Missão;
- Espaço físico da associação;
- Funcionários da associação;
- Financiamento;
- Público-alvo da associação;
- Trabalho desenvolvido pela associação;
- Metodologia de trabalho com as crianças que frequentam a associação;
- Conquistas;
- Constrangimentos;

- Perspetivas futuras;
- Parceria com outras instituições.

Quanto à subcategoria *missão* a entrevistada PAAC refere que a missão da ACARINHAR é trabalhar para melhorar a condição de vida de crianças e jovens com paralisia cerebral. É ainda trabalhar arduamente no processo de inclusão no jardim-de-infância, nas escolas e na sociedade em geral. Por sua vez, o entrevistado PAD afirma que a missão da ADEVIC é reabilitar, escolarizar. Ou seja, primeiro escolarizar, reabilitar, formar e integrar pessoas com deficiência visual.

A nível do *espaço físico da associação* apenas o entrevistado PAD fez referência a esse aspeto, fazendo a seguinte apresentação:

- Temos um prédio com três pisos, um cedemos à CNORF para trabalhar. Ocupamos o 1º andar e o 2º andar;
- No 1º andar é a biblioteca, a secretaria. Temos a sala de formação, mas neste momento está com o projeto da União Europeia – CABO VERDE VAI VER MELHOR OS CEGOS;
- Ao fundo, temos a sala de informática. É aí que damos formação aos deficientes visuais na área da informática específica para os cegos. Mais ao fundo temos casa de banho, temos lavandaria, cozinha e temos três salas de aula.
- Ao lado temos dois quartos de rapazes. Esses rapazes vêm de ilhas e do interior da Ilha de Santiago. Temos rapazes de S. Nicolau, Sto. Antão e Fogo.
- Também tem casa de banho ao lado do quarto dos rapazes;
- Lá em cima, tem um consultório médico (oftalmologia);
- Temos quarto para meninas também que vêm das ilhas e concelhos;
- Anfiteatro grande que já tinha dito e uma arrecadação.

Em relação à subcategoria *funcionários da associação* PAAC refere que tem um técnico superior que é do ministério da educação; tem um técnico médio na área de administração; um ajudante dos serviços gerais e eu como colaboradora voluntária da ACARINHAR. Diz ainda que também trabalham com o voluntariado, pessoas que vem cá uma vez ou outra ajudar; recebem estagiários e tem também o apoio das famílias. O

entrevistado PAD tem um condutor que transporta alunos casa/escola/casa; uma monitora que cuida dos alunos, seja do sexo feminino, seja do sexo masculino, durante o dia e durante a noite; a encarregada de limpeza; um técnico do Ministério da Educação que foi destacado para apoiar na secretaria; um técnico do Ministério da Infraestrutura e Transporte que também está a apoiar aqui na área social; um técnico do Ministério da Educação para apoiar a escola num período; nas três salas de aulas, temos três professores, que são pagos pelo Ministério da Educação; tem também apoio de alguns voluntários, embora pontualmente. Apenas um jovem voluntário presta apoio sistematicamente.

Quanto ao *financiamento* a entrevistada PAAC diz que recebem um subsídio do governo. Afirmar ainda que recebem apoios pontuais de algumas empresas, principalmente na execução de alguns projetos como colónias de férias, festa de natal, carnaval, entre outros. Por sua vez, o entrevistado PAD afirma que a fonte principal do financiamento da associação é o governo. Tem também apoios de empresas como a CVTelecom, a Caixa Económica e particulares como Braz e Andrade, Joaquim Almeida e António Cruz. Já tiveram apoio do INPS e da Cruz Vermelho.

Na subcategoria *público-alvo da associação* PAAC refere que mais de 100 crianças com paralisia cerebral já passaram pela associação ACARINHAR. São indivíduos que vivem entre as quatro paredes. O entrevistado PAD refere que tem crianças, adolescentes, jovens, adultos, inclusive pessoas de idade mais avançada (tem um enfermeiro de 80 anos que perdeu a visão). Tem pessoas de diferentes ilhas e do estrangeiro (pessoas da Guiné e S. Tomé).

Em relação ao *trabalho desenvolvido pela associação* PAAC diz que trabalham na inclusão e essa inclusão começa na família. Por isso, realizam visitas domiciliárias, para conhecer *in loco* a realidade da criança. Diz ainda que trabalham na área educacional, artística, desportiva. Fazem a habilitação e a reabilitação dessas crianças. Neste sentido, a reabilitação física, a fisioterapia que é de extrema importância para melhorar a qualidade de vida das crianças, devido às contraturas e deformidades que advém próprio da paralisia cerebral. Trabalham também para a melhoria das condições de vida das famílias. PAD diz que promovem várias atividades inerentes às pessoas com deficiência

visual. Quanto à escola seguem o programa educação de adultos do Ministério de Educação.

A nível da subcategoria *metodologia de trabalho com as crianças que frequentam a associação* a entrevista PAAC refere que não é fácil transportar as crianças da casa até chegar ao espaço da associação, por isso, trabalham com pequenos grupos de 8 a 10 crianças normalmente. Acrescenta que a associação não reúne condições nem de espaço, nem de recursos humanos que permite trabalhar com mais de 10 crianças simultaneamente.

Em relação às *conquistas* PAAC dá o exemplo de crianças depois de oito ou dez meses de intervenção conseguiram andar. Acrescenta ainda que não é por acaso que o Primeiro Ministro decretou 2014 como ano nacional de solidariedade para com as crianças com paralisia cerebral de Cabo Verde. Diz que tudo isso dá-lhes força para continuar. PAD, por sua vez, refere que tem um grupo musical que se chama Voz da ADEVIC; tem também um grupo de batucadeiras, que já participaram em algumas atividades; tem um comité das mulheres cegas e um comité dos jovens cegos.

Quanto aos *constrangimentos* a entrevistada PAAC afirma que mais de duzentas crianças fazem parte da base de dados da associação, mas até este momento ACARINHAR não teve condições suficientes para trabalhar com todas essas crianças. Refere ainda que tem problemas do transporte, visto que cada criança mora numa zona distante leva 1h ou 2h só para recolher as crianças e depois levá-las de volta para casa. Para PAD um dos constrangimentos é a questão financeira, na medida em que as despesas mensais da associação atinge os trezentos e tal contos e só arrecadam duzentos e poucos contos. Diz que vão fazendo alguns sacrifícios e que quando o dinheiro não chega, põe do próprio bolso, mas que devido aos compromissos pessoais e familiares, infelizmente, não vai poder continuar a “pôr do seu bolso”. Aponta como solução para esses constrangimentos a poupança a todos os níveis.

Em relação à subcategoria *perspetivas futuras* PAAC diz que há perspectiva de continuar, de reforçar a capacidade técnica e financeira da associação para que possam abranger mais crianças e porque não cobrir todas as crianças de Cabo Verde.

Na subcategoria *parceria com outras instituições* a PAAC refere que tem parceria com várias instituições, nomeadamente CRESCER, ADEF, COPAC, Aldeia SOS, o governo e ICCA.

Na categoria *opinião sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular* foram definidas as seguintes subcategorias:

- Opinião face à inclusão;
- Falhas no processo de inclusão nas escolas regulares;
- Inclusão versus integração;
- Condições das escolas;
- Preparação dos professores para receber alunos com NEE;
- Apoio especializado;
- Medidas do MED;
- Papel da família na inclusão;
- Dificuldades das famílias;
- Requisitos fundamentais para a inclusão.

Em relação à subcategoria *opinião face à inclusão* a PAAC considera que a inclusão é um direito de um ser humano, porque todos somos diferentes e todos somos iguais. Refere ainda que a nível do ministério da educação há esta preocupação com a inclusão. Contudo, ainda está aquém do desejado. Reconhece que há casos de sucesso, mas considera que esses casos dependem muito do professor que está frente da criança, que às vezes tenta fazer milagres para dar resposta. A entrevistada diz que numa verdadeira inclusão, as crianças têm que participar em pé de igualdade com as outras crianças, realizando adaptações às suas necessidades. PAD acha que estamos na linha da inclusão, pois nem mesmo nos países avançados há plena inclusão. Acrescenta ainda que a inclusão é um processo lento e complexo, ou seja, é algo que se resolve a curto, médio e longo prazo.

Quanto às *falhas no processo de inclusão nas escolas regulares* PAAC que tem crianças que começaram a escola e que depois abandonaram, por que a escola não está em condições de dar resposta e, nem sequer houve também uma dinâmica por parte do ministério da educação para arranjar os materiais e os equipamentos necessários, para que na verdade essas crianças continuassem a estudar. Acha que assim como o ministério consegue arranjar mesas, cadeiras, quadros para as outras crianças também deve arranjar para as crianças com necessidades especiais. Acrescenta ainda que as crianças saíram da escola e ficaram em casa e ninguém se preocupou, ninguém fez nada para que elas voltassem outra vez. Considera que o pior de tudo, é que as crianças vão para a escola ficam aí até chegar a idade adulta e saem sem nenhuma orientação para a vida.

Na subcategoria *inclusão versus integração* a entrevistada PAAC afirma que às vezes confundimos integração com inclusão. São duas coisas totalmente diferentes. Esclarece que a integração é facilitar a entrada, não bloquear a entrada de uma criança na escola, enquanto que a inclusão é que a criança faça parte mesmo do projeto. Diz que encontramos sim crianças com necessidades especiais em salas de aula e agora perguntamos: e as respostas?

A nível das *condições das escolas* PAAC refere que a questão da avaliação está aquém do desejado, os materiais, as salas de aulas, não foram concebidas para darem respostas às crianças com NEE. Os materiais didáticos, praticamente as escolas não têm, falando das crianças com paralisia cerebral ainda é pior. É preciso ter uma cadeira adaptada, ter uma mesa adaptada, é preciso ter a casa de banho adaptada, é preciso ter tudo adaptado, que não existe. PAD acha que ainda não há condições, contudo, algumas escolas já começaram a dar alguns passos para trabalhar na linha da inclusão.

Quanto à subcategoria *preparação dos professores para receber alunos com NEE* os entrevistados consideram que nem sempre os professores estão habilitados ou capacitados para darem uma verdadeira resposta.

Em relação ao *apoio especializado* PAAC diz que algumas crianças que recebem acompanhamento nas salas de recursos e que a maioria das crianças nossas com paralisia cerebral não tiveram esse acompanhamento, porque as nossas crianças têm

dificuldades na deslocação, os pais não têm condições financeiras para levar as crianças para escola e, no período contrário, levar a sala de recursos. O pessoal da sala de recursos, dificilmente vai à escola acompanhar as crianças (dizem que o pessoal é muito pouco para dar cobertura a todas as escolas). Neste sentido, acha que ainda a sala de recursos não está a dar respostas a todas as crianças com necessidades educativas especiais.

A nível das *medidas do MED* o entrevistado PAD diz que o ministério tem criado núcleos locais em quase todos os concelhos, só que esses núcleos não estão a funcionar praticamente nenhum. Um ou outro que está a fazer uma coisinha, mas muito fraca. Tem também estado a ministrar várias formações aos professores que trabalham diretamente com essas crianças e criou a salas de recursos em várias ilhas, nomeadamente Praia, S. Vicente, Sal, Fogo e Boa Vista e está-se a pensar criar mais salas de recursos.

Em relação à subcategoria *papel da família na inclusão* a entrevistada PAAC diz que o papel da família na inclusão é muito importante. Realça ainda que a inclusão sem a família, sem a comunidade não é possível.

Quanto às *dificuldades das famílias* PAAC refere que têm dificuldades em trazer as crianças para a reabilitação, porque na maioria delas de manhã vão procurar a vida, vão fazer as vendas para poderem conseguir o autossustento da família. Diz ainda que as famílias não conhecem as leis para poderem reclamar e exigir mais dos governantes. O entrevistado PAD por sua vez diz que há casos em que a família não acredita que o filho com deficiência poderá “ser alguém um dia”, então nem se quer preocupa-se em mandar os filhos à escola, mesmo mandando nem se preocupa com o trabalho de casa, não educam os filhos. Reconhece que há famílias que são dedicadas, que dão toda atenção ao filho ou à filha, mas uma boa parte não.

No que concerne aos *requisitos fundamentais para a inclusão* o entrevistado PAD considera que deve existir três aspetos:

- 1º Aspeto - **recurso humano** (já começamos a dar alguns passos, visto que já temos alguns professores com formação, alguns técnicos sensibilizados);

- 2º Aspeto - **recursos materiais** (temos alguns recursos materiais, mas ainda falta muito);
- 3º Aspeto - **recursos financeiros**(maior problema)

O entrevistado afirma que enquanto Cabo Verde não tiver esses três recursos não se pode falar da inclusão propriamente dita.

Na categoria *contribuição da associação para o sucesso das crianças com NEE no ensino regular* foram criadas as seguintes subcategorias:

- Alunos que frequentam a associação estão no ensino regular;
- As escolas solicitam apoio da ACARINHAR;
- Colaboração da associação para a inclusão.

Em relação à subcategoria *alunos que frequentam a associação estão no ensino regular* PAAC diz que há várias crianças que frequentam ACARINHAR e que se encontram a frequentar o ensino regular. PAD refere que estudam no ensino regular de manhã e à tarde vão para associação receber reforço em Braille e outras coisas.

Quanto ao facto das *escolas solicitarem o apoio da ACARINHAR* a entrevistada PAAC diz que isso acontece várias vezes e acrescenta que as escolas e a delegação têm uma relação estreita com ACARINHAR. Entretanto, às vezes solicitam apoios que não se enquadram na filosofia da associação, como por exemplo, pedir mesas e cadeiras para colocar nas escolas.

Em relação à *colaboração da associação para a inclusão* PAAC refere que a nível da formação, a ACARINHAR tem feito formação que abrangem professores, educadores de infância, psicólogos e pessoas do ministério da educação e delegações escolares.

A nível da categoria *legislação* foram definidas três subcategorias, nomeadamente:

- Opinião sobre a legislação no que tange à educação de alunos com NEE;
- Influência dos documentos supranacionais;

- Coerência legislação prática de inclusão.

Na subcategoria *opinião sobre a legislação no que tange à educação de alunos com NEE* o entrevistado PAD considera que a legislação no seu ponto de vista está bem definida. Contudo, carece de regulamentação de modo a viabilizar a implementação.

Quanto à *influência dos documentos supranacionais* entrevistados PAAC e PAD consideram que Cabo Verde utilizou como base de fundo para a elaboração das suas legislações as recomendações saídas dos encontros internacionais, dos direitos universais do homem e das convenções.

A nível da subcategoria *coerência legislação prática de inclusão* PAAC diz que na sua opinião há leis que dizem respeito à inclusão, mas que uma verdadeira inclusão está aquém do real.

Após a apresentação dos resultados das entrevistas passaremos a apresentar os resultados da análise dos questionários aplicados aos professores do ensino básico.

1.3.RESULTADO DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

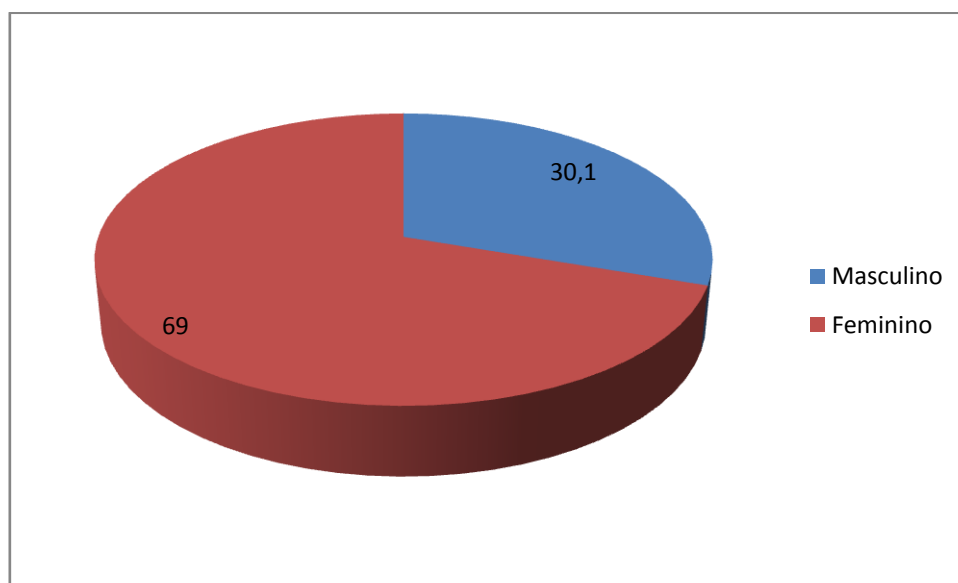
Durante o lançamento dos dados do questionário no SPSS, constatamos que houve alguns perdidos, ou seja, encontramos vários questionários com ausência de respostas em algumas questões. Por essa razão, optamos pela introdução 196 questionários em vez dos 190 determinados inicialmente pelo cálculo do tamanho da amostra. Acrescentamos esses questionários com o intuito de suprir os perdidos.

1.3.1. RESULTADO DA ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

1- Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos

1.1. Sexo

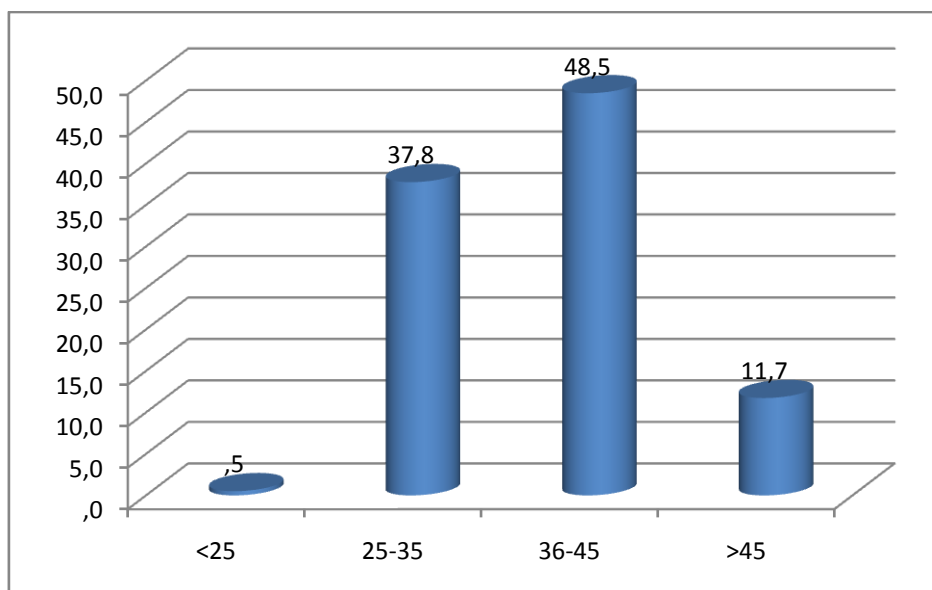
Gráfico 3: Sexo



O resultado de 69% para o sexo feminino e 30,1% para o masculino espelha a realidade cabo-verdiana, em que o sexo feminino domina o ensino básico.

1.2.Idade

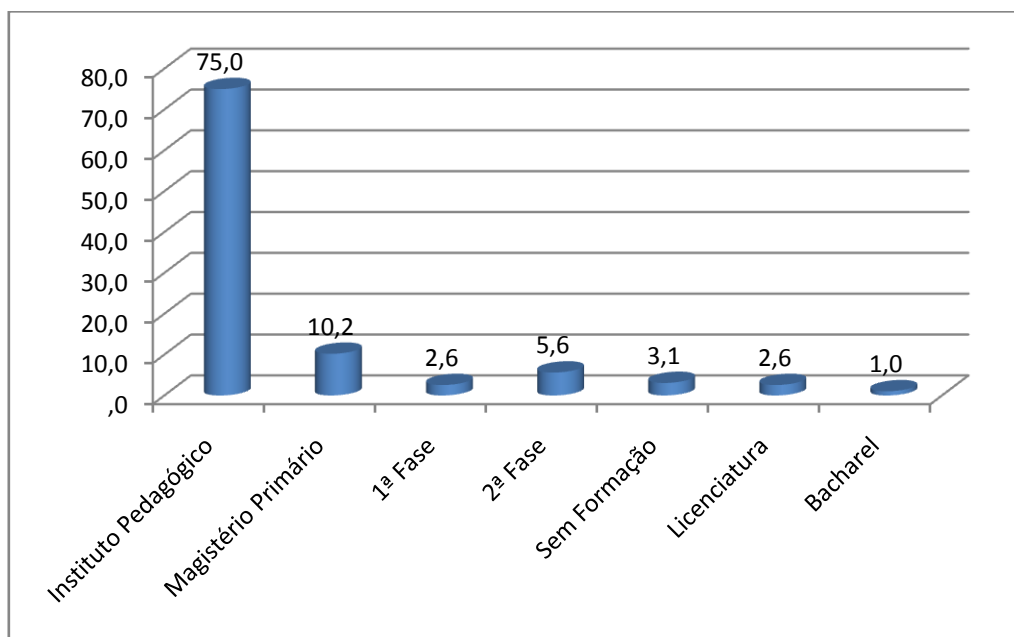
Gráfico 4: Idade



Tendo Cabo Verde uma população jovem, os funcionários também são maioritariamente jovens. Daí o grosso das idades dos professores situar nos intervalos de 25-35 e 36-45 anos.

1.3.Habilitações Literárias

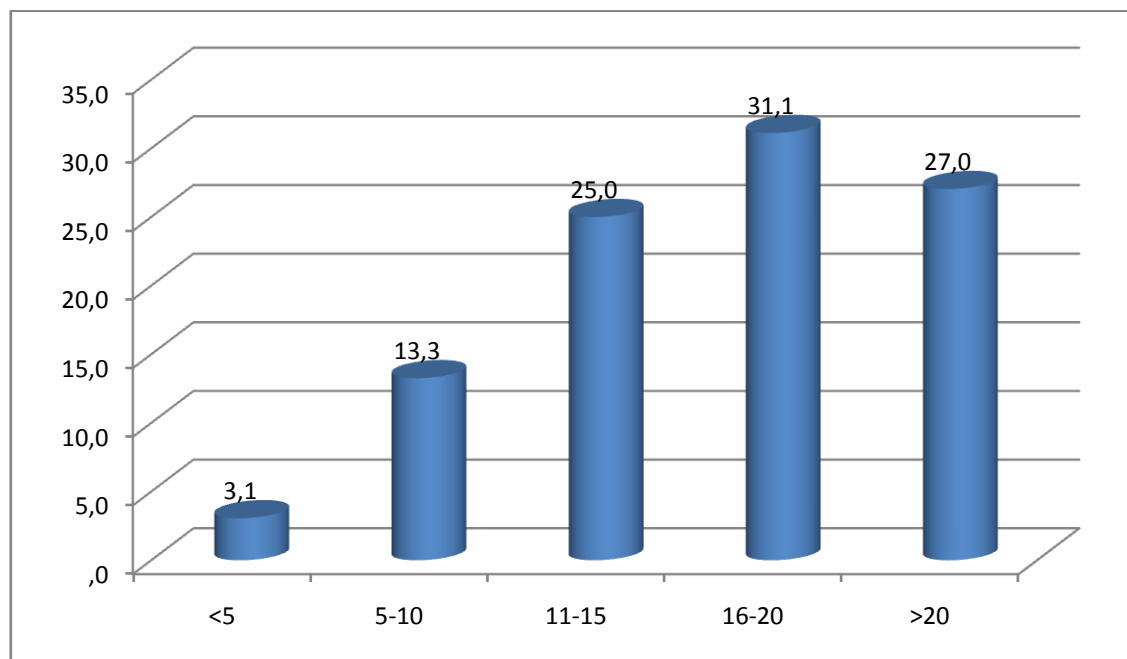
Gráfico 5: Habilitações literárias



A maioria dos professores do ensino básico tem um curso médio adquirido no ex-instituto pedagógico (75%) e 3,1% ainda não tem nenhuma formação. Apenas 2,6% são licenciados. Importa referir que a nova lei de bases do sistema educativo (decreto-legislativo nº2 de 7 de Maio de 2010) extinguiu os cursos médios e os bacharéis, prevendo tanto para os professores do ensino básico como para os educadores de infância formação a nível da licenciatura. Nesta lógica, o antigo instituto pedagógico (instituição responsável pela formação de professores do ensino básico) foi transformado no instituto superior de educação IUE, oferecendo curso a nível superior (licenciatura) para o mesmo público.

1.4.Anos de serviço

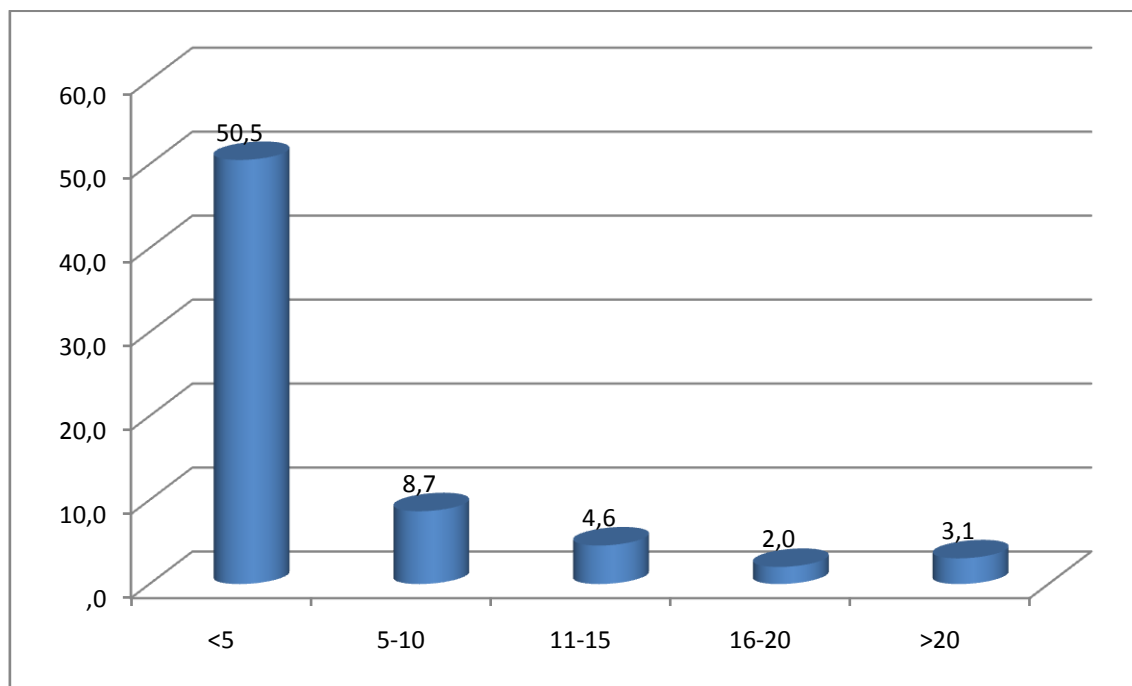
Gráfico 6: Anos de serviço



Relativamente aos anos de serviço, temos um resultado que contraria a idade dos professores que são maioritariamente jovens. A moda situa-se no intervalo de 16 a 20 anos de serviço (31,1%) e se juntarmos esse resultado ao >20 anos de serviço (27,0%), encontraremos a maioria dos professores (58,1%). Este resultado deve-se ao fato de alguns anos atrás, devido a carência de profissionais formados, serem aceites para a docência jovens que terminavam o ensino secundário, sem qualquer formação. Por isso, começavam a trabalhar muito novos e procuravam uma formação depois de estarem no mercado de trabalho.

1.5. Anos de experiência com alunos com necessidades educativas especiais

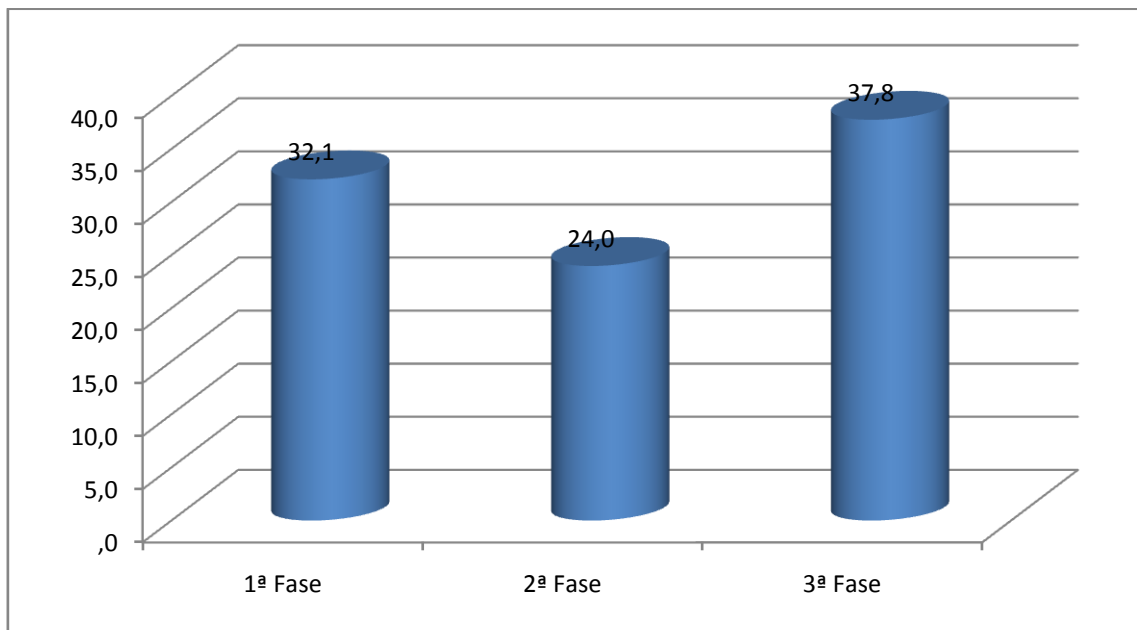
Gráfico 7: anos de experiência com alunos com NEE



Quanto aos anos de experiência com alunos com NEE, encontramos como moda <5 anos (73,33%). O que significa que apesar dos professores terem muitos anos de serviço, têm pouca experiência com alunos com NEE. Esse resultado retrata a tardia preocupação do nosso país com a educação dessas crianças, que remonta, oficialmente, a década de 90, com a criação da lei de bases do sistema educativo (Lei nº 103/III/90, de 9 de Dezembro) e com a participação de Cabo Verde na conferência de Salamanca em 1994. Verificamos que neste item houve muitos perdidos (61). Talvez esses professores não conseguiram precisar quanto tempo têm de experiência com alunos com NEE.

1.6. Nível de escolaridade com que trabalha

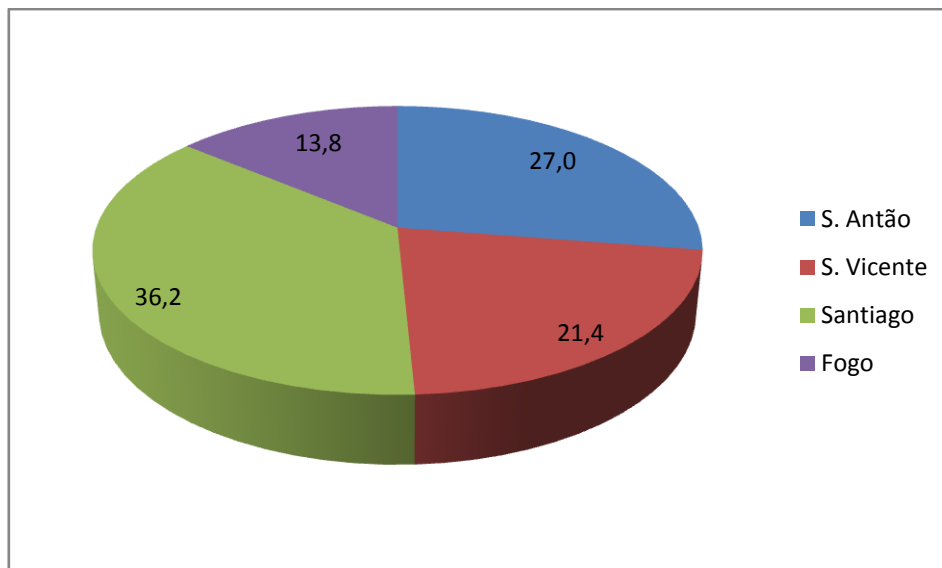
Gráfico 8: Ano de escolaridade que trabalha



Os questionários foram aleatoriamente distribuídos e encontramos professores que trabalham nas diferentes fases do ensino do ensino básico, embora com ligeira vantagem para 3º fase (37,8%).

1.7. Ilha

Gráfico 9: Residência (Ilha)

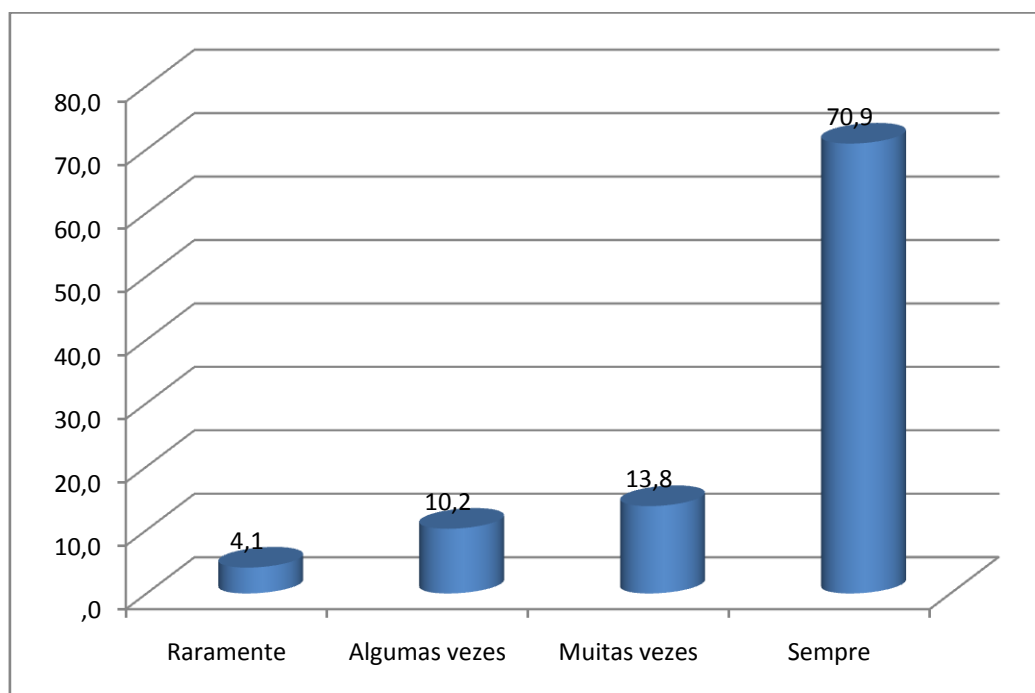


Para a nossa amostra escolhemos quatro ilhas mais populosas e, conseqüentemente com maior número de professores. Daí que os resultados retratam bem a dimensão de cada ilha e dos questionários aplicados. Foram aplicados 71 questionário na ilha de Santiago (36,2%), a ilha mais populosa do país. Em Sto. Antão, a segunda ilha mais populosa, aplicamos 53 questionários (27,0%); em S. Vicente a terceira maior aplicamos 42 (21,4%) e na ilha do Fogo, aplicamos 27 questionário, equivalente a 13,8%. As restantes ilhas, devido ao número muito reduzido da população, o número de professores do ensino básico é pouco expressivo, tendo nessas ilhas menos de 20 professores, outras até menos de 10, como é o caso da ilha da Brava.

2- Posicionamento face à inclusão de alunos com NEE

2.1 – Presença dos alunos com NEE na escola

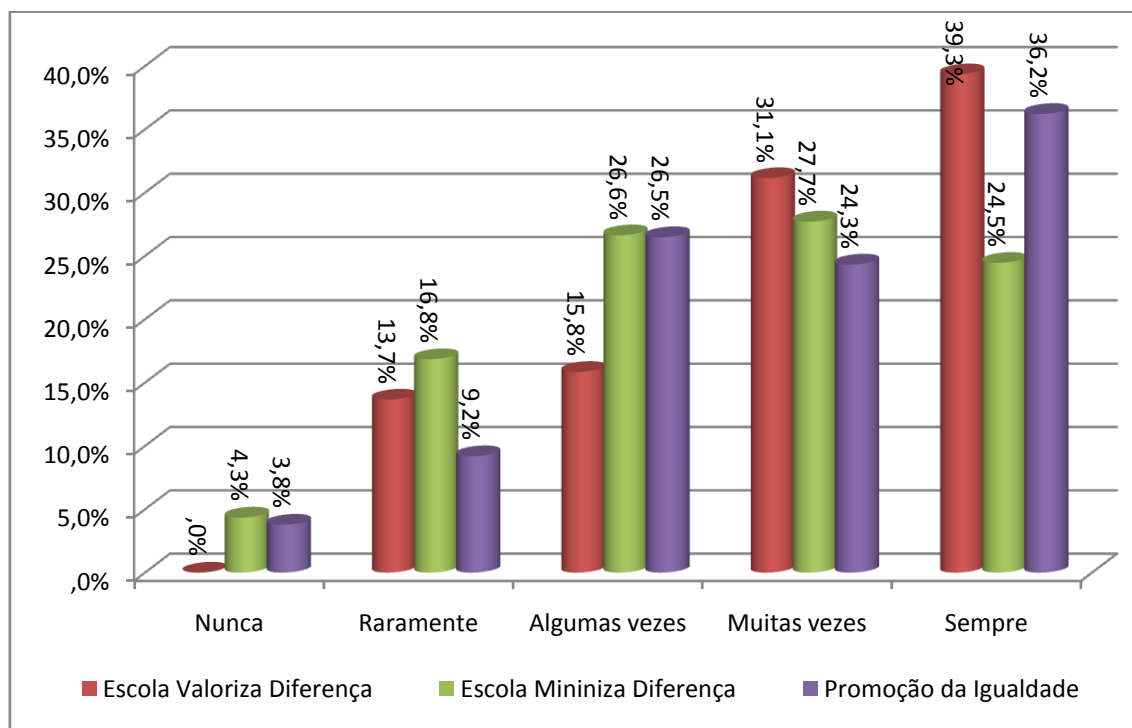
Gráfico 10: Alunos com NEE na escola



Os resultados deste item demonstram que as escolas estão sensibilizadas para a educação de alunos com necessidades educativas especiais. Daí a moda ser 5 (“sempre”) com uma percentagem de 70,9%, que se juntarmos com “muitas vezes” (13,8%) faz um total de 84,7%.

2.2- Valorização da diferença e a promoção da igualdade de oportunidade

Gráfico 11: Valorização da diferença e igualdade de oportunidade

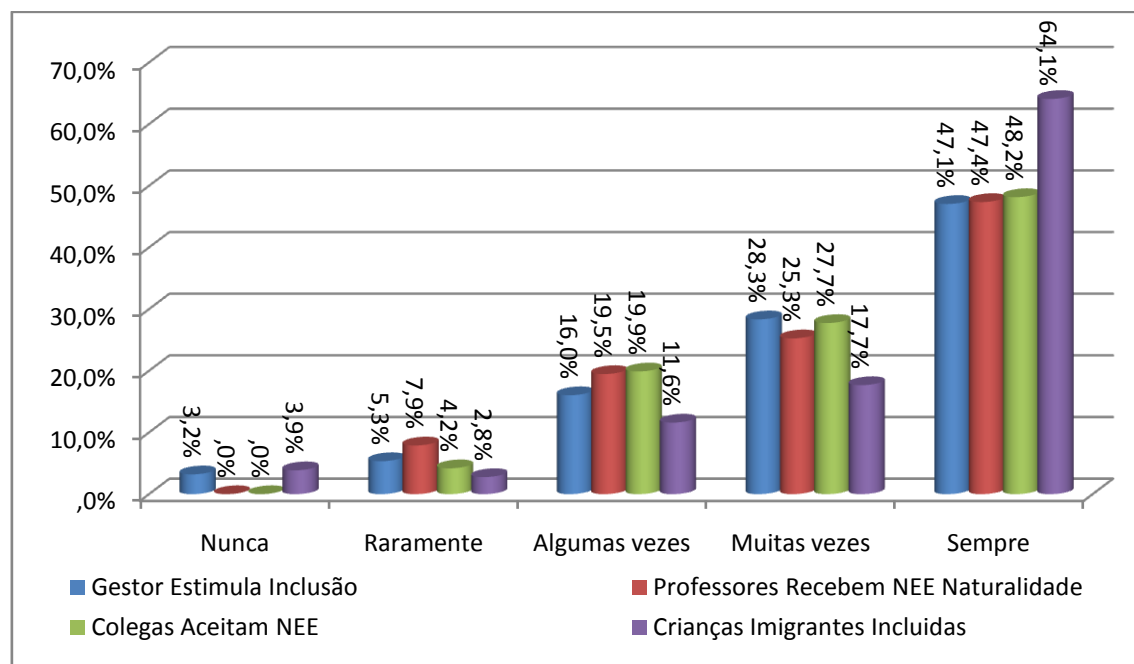


Para além de aceitar os alunos com NEE, as escolas valorizam a diferença. Relativamente ao desenvolvimento de estratégias para minimizar a diferença, mais uma vez os resultados são bastante positivos, tendo a moda 4 (“muitas vezes”), com uma percentagem de 27,7%. “Sempre” apresenta 24,5% e “algumas vezes” 26,6%. “Nunca” surge com um valor muito baixo de 4,3%, o que significa que as escolas têm procurado estratégias para minimizar a diferença entre os alunos.

Quanta à promoção da igualdade de oportunidade, os resultados são bastante satisfatórios, tendo a moda 5 (“sempre”) com uma percentagem de 36,2%, que se juntarmos com o valor de “muitas vezes” 24,3% totaliza 60,5%.

2.3- Posicionamento dos agentes educativos face à inclusão

Gráfico 12: Posicionamento dos agentes educativos face à inclusão



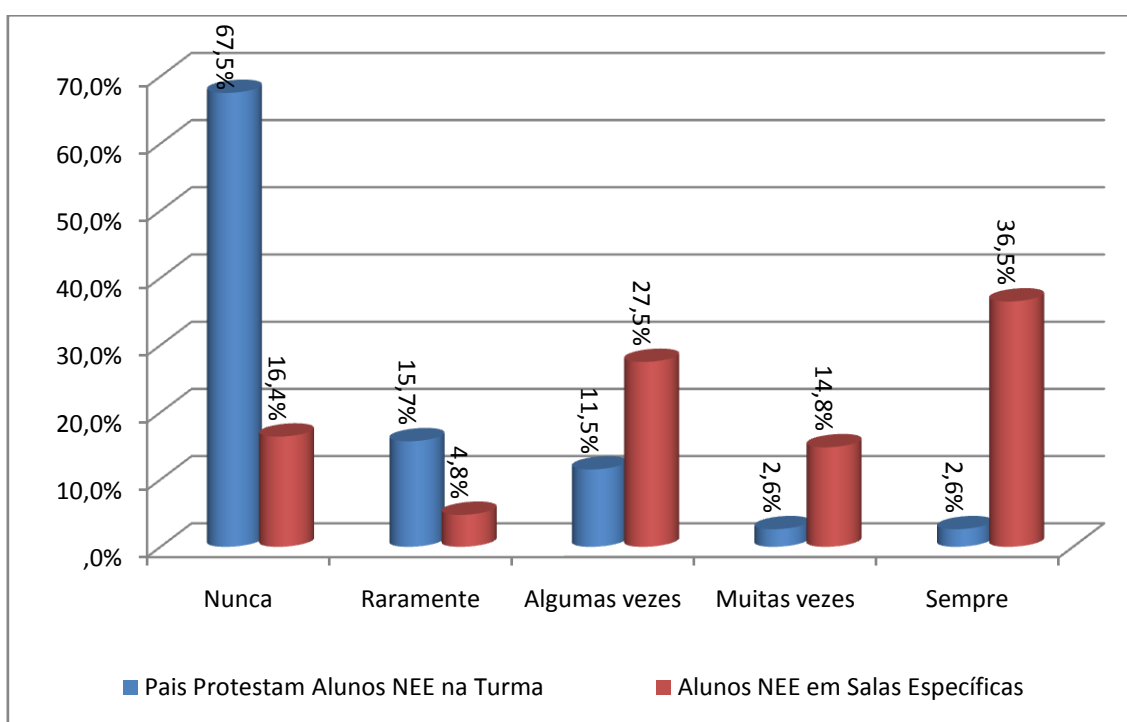
Os gestores são vistos como agentes promotores da inclusão, apresentado a moda 5 (“sempre”), como uma percentagem de 47,01%. Apenas 3,2% responderam “nunca”. 47,37% dos professores aceitam os alunos com NEE nas suas salas com naturalidade. Um número muito reduzido de professores (7,9%) consideram que “raramente” aceitam essas crianças com naturalidade e o item “nunca” não aparece nos resultados.

Quanto aos colegas da turma, os resultados também são bastante satisfatórios, na medida em que 48,2% dos colegas “sempre” aceitam bem essas crianças com NEE, 27,7% “muitas vezes”. Apenas 4,2% “raramente” aceitam bem e o item “nunca” não aparece com nenhum valor.

As crianças pertencentes à comunidade imigrante (minorias linguísticas e religiosas) são aceites e incluídas no grupo turma, como retratam os resultados. A moda é 5 (“sempre”) como uma percentagem de 64,1%.

3 – Presença de alunos com NEE na sala de aula regular

Gráfico 13: Alunos com NEE na sala de aula regular

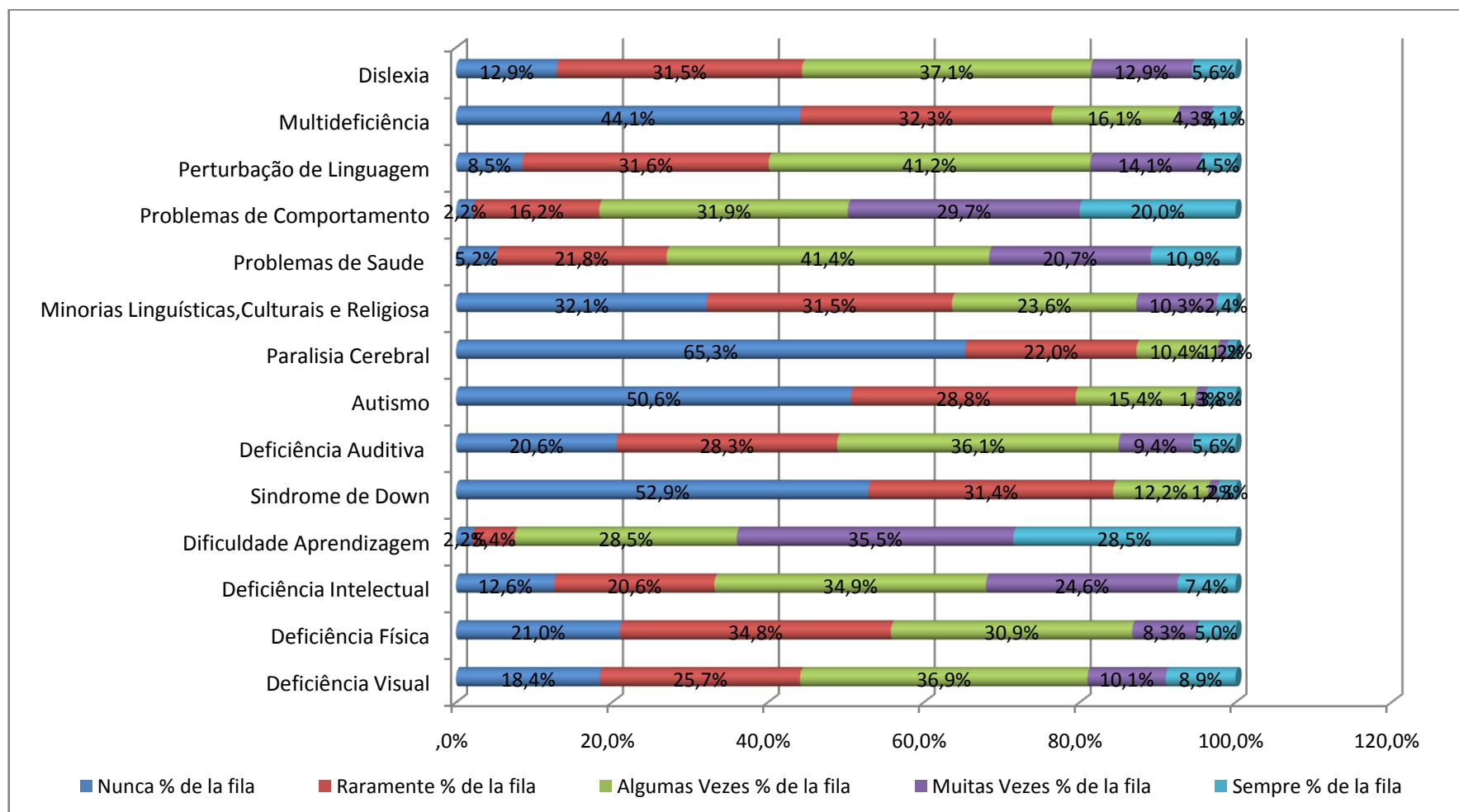


Apenas 2,6% dos pais costumam protestar “sempre” contra a presença de alunos com NEE nas salas regulares. No polo oposto encontramos 67,5% dos pais que “nunca” protestaram contra a presença desses alunos nas salas regulares.

Com os resultados deste item, verificamos que existe contradição na opinião dos professores. Apesar dos professores receberem os alunos com NEE nas suas salas com naturalidade, consideram que deveriam estar em salas específicas.

4 – Tipos de problemáticas que aparecem nas escolas com maior frequência

Gráfico 14: Problemáticas que aparecem nas escolas



Apesar do censo 2010 mostrar que a deficiência visual é a problemática mais frequente em Cabo Verde (13,2%). Os resultados apontam para o facto dos números de casos nas escolas serem baixos. Temos “sempre” 8,9% e “muitas vezes” 10,1%. A deficiência auditiva, a deficiência intelectual, síndrome de *down*, autismo, multideficiência, paralisia cerebral são problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência, por isso, “raramente” aparecem nas escolas. Os resultados da pesquisa confirma essa teoria, como poderemos confirmar no gráfico anterior.

Contrariamente às outras problemáticas e também por se enquadrar em problemáticas de baixa-intensidade e alta-frequência, as dificuldades de aprendizagem surgem com valores bastante expressivos, nomeadamente, “muitas vezes” (35,5%) e “sempre” (28,5%).

A dislexia por constituir um dos tipos de dificuldades de aprendizagem mais divulgados apresenta também valores significativos, sendo “algumas vezes” 37,2% e “muitas vezes” 12,9%.

Verificamos que existem muitas crianças com problemas de linguagem. Quanto aos problemas de comportamento é referenciado como sendo um problema que surge nas escolas com alguma frequência, apresentando os seguintes valores: “sempre” (20%), “muitas vezes” (29,7%) e “algumas vezes” (31,5%).

Para os problemas de saúde, encontramos a moda 3 (“algumas vezes”), com uma percentagem de 41,4% o que significa que não aparecem com muita frequência nas escolas, tanto que “sempre” apresenta uma percentagem de 10,5%.

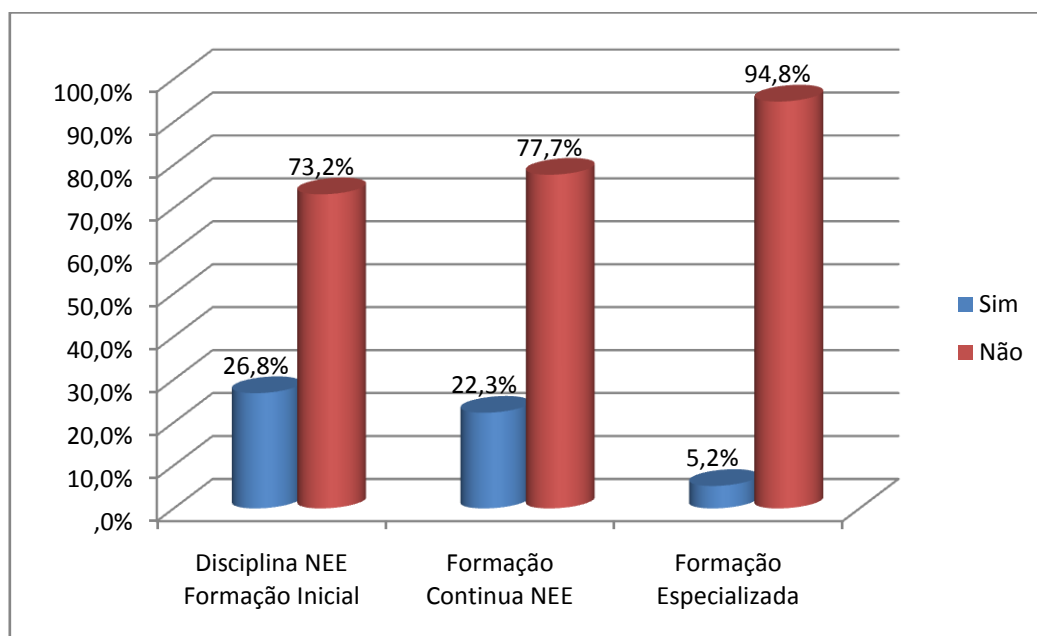
As minorias linguísticas, culturais e religiosas, de acordo com a opinião dos professores inquiridos, dificilmente aparecem nas escolas. A moda é 1 (“nunca”) com 32,1% e “raramente” 31,3%.

De um modo geral, podemos considerar que à exceção das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento, as outras problemáticas muito raramente aparecem nas escolas.

5 – Formação de professores na área das NEE

5.1 – Tipo de formação

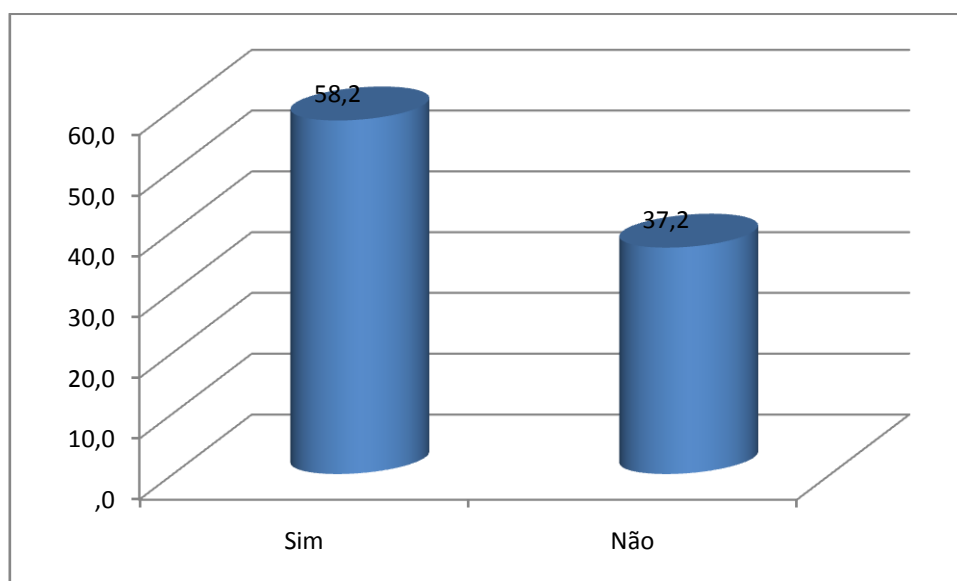
Gráfico 15: Formação na área das NEE



A formação de professores na área das necessidades educativas especial é uma carência que temos e que ficou provado pelo resultado do estudo. A nível da formação inicial 73,2% dos professores afirmam não terem tido nenhuma disciplina que abordasse essa temática. Este facto deve-se à tardia introdução da disciplina de necessidades educativas especiais no currículo de formação inicial, que aconteceu em 2004 no formato de seminários temáticos, em que NEE surge como um tema, que era abordado em duas horas. Foi só em 2007 que a disciplina de NEE foi introduzida, com uma carga horária de 36 horas. A formação contínua é ainda pouco expressiva, apresentando um valor “não” de 77,7% e a formação especializada é quase inexistente – 94,8% dos inquiridos afirmam não ter uma formação especializada.

5.2- Quem deve trabalhar nas turmas inclusivas

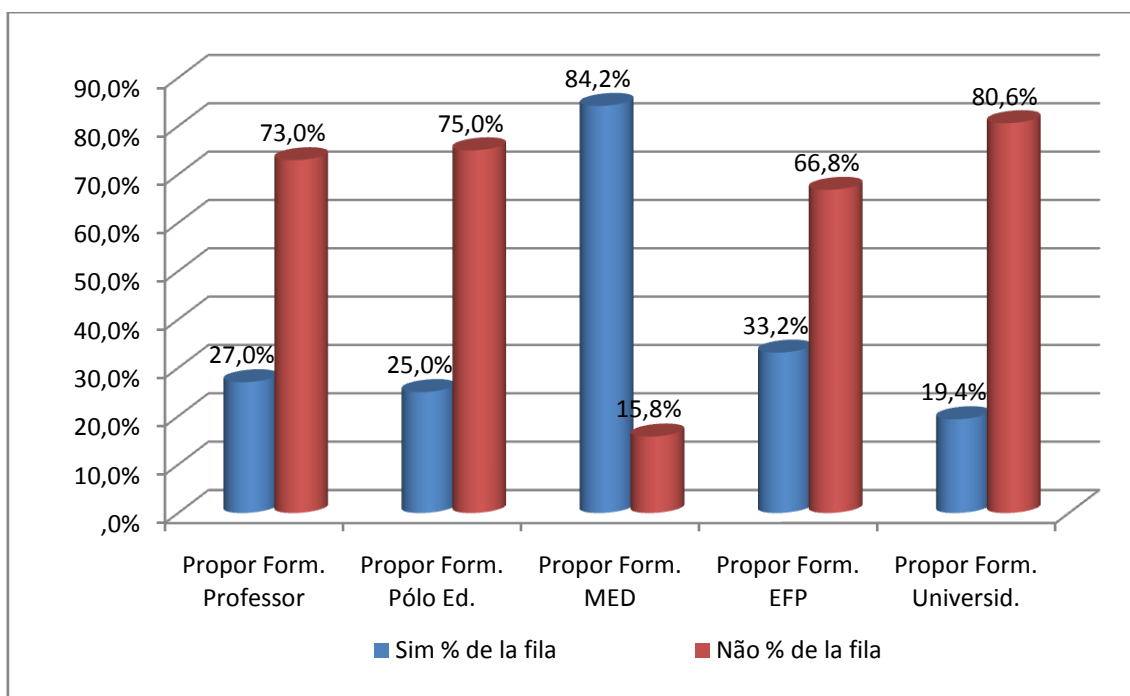
Gráfico 16: Trabalho nas turmas inclusivas



A maioria dos inquiridos 58,2% consideram que só devem trabalhar com turmas inclusivas os professores que tenham formação na área das NEE. Esse resultado vem reforçar a importância que os professores atribuem à formação para o sucesso da educação inclusiva.

6 – De quem deve partir a iniciativa de propor cursos na área das NEE

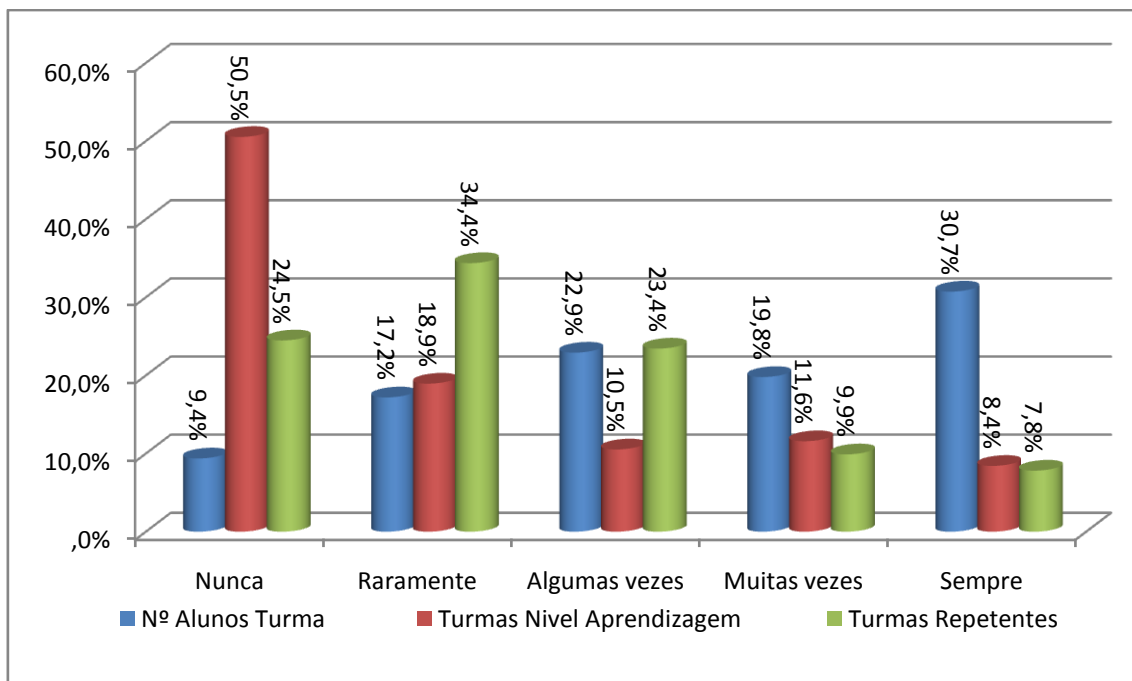
Gráfico 17: Iniciativa de propor cursos na área das NEE



Quanto à iniciativa de propor cursos na área das NEE 84,2% dos professores inquiridos consideram que deve partir do ministério da educação. Os pólos educativos, as escolas de formação de professores e as universidades quase que foram ilibados da incumbência de propor cursos na área das NEE.

7- Organização das turmas na escola onde trabalha

Gráfico 18: Organização das turmas



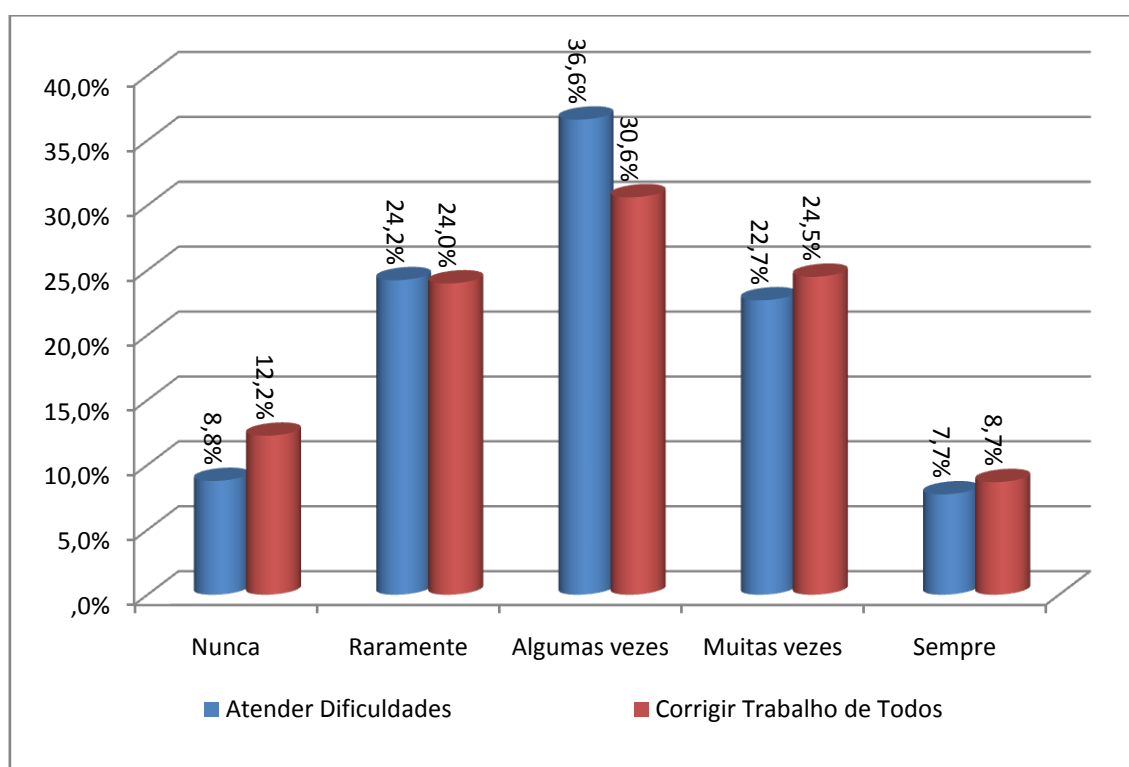
Os inquiridos consideram que o número de alunos por turma permite dar oportunidade de aprendizagem a todos, tendo como moda 5 (“sempre”) com 30,7%. Apenas 9,4% dos professores acham que não, daí que “nunca” teve 9,4%.

A organização de turmas por níveis de aprendizagem foi inequivocamente confirmada pelos professores que praticamente não existem, por isso, “nunca” apresenta uma percentagem de 50,5%. Esse resultado é reforçado pelo item a seguir que mostra que turmas de repetentes são quase inexistente, em que “raramente” 34,4% e “nunca” 24,5%. Somente 7,8% consideram “sempre” e 9,9% “muitas vezes.” Embora apresentando uma percentagem muito baixa, a constituição de turmas só com repetentes deve ser evitada, já que os objetivos da inclusão não prevêm a segregação.

8– Organização das aulas e do processo ensino-aprendizagem

8.1 –Tempo para corrigir trabalhos individuais e para atender as dificuldades dos alunos

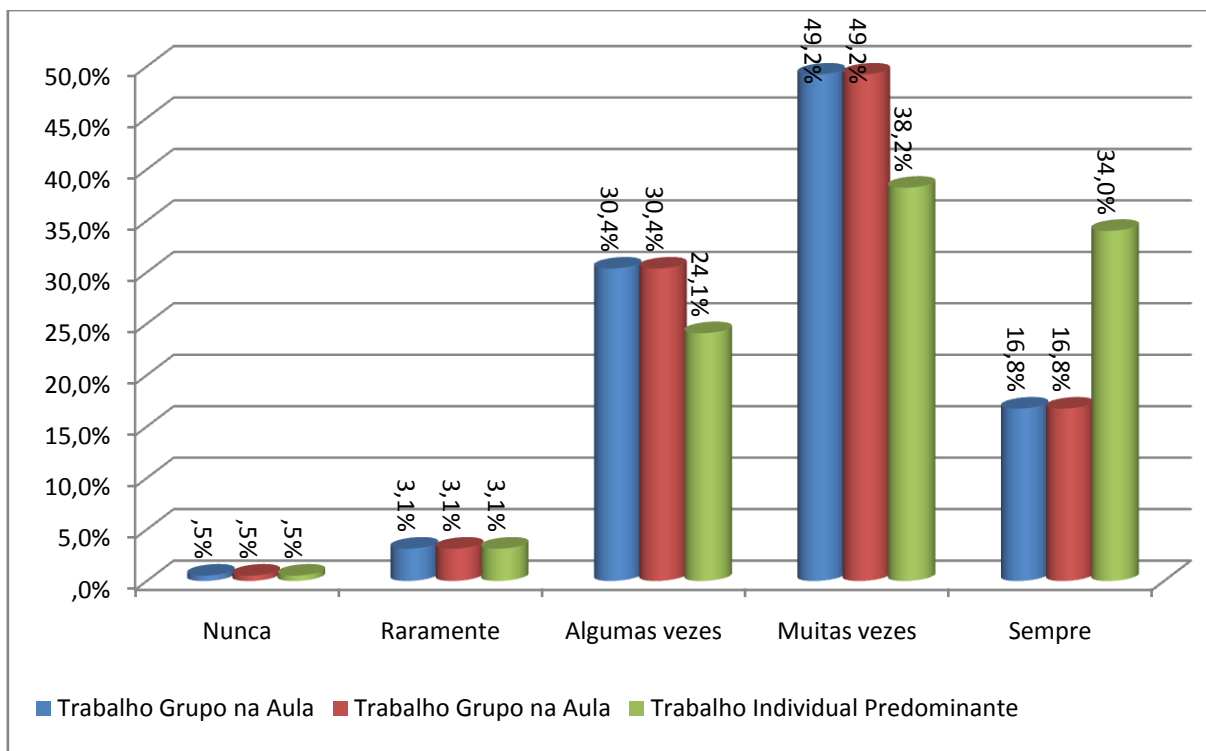
Gráfico 19: Tempo para corrigir trabalhos individuais e atender as dificuldades



Os resultados apontam para o facto de “algumas vezes” os professores terem tempo para corrigir o trabalho individual (30,6%) e atender a dificuldade de cada um (36,6%). Verificamos que os valores são próximos entre “raramente” e “muitas vezes”/ “nunca” e sempre” o que significa que não há um consenso entre os professores nestes dois pontos (tempo destinado à correção dos trabalhos e atendimento das dificuldades detetadas).

8.2- Momento de trabalho individual e de grupo nas aulas e a predominância do trabalho individual

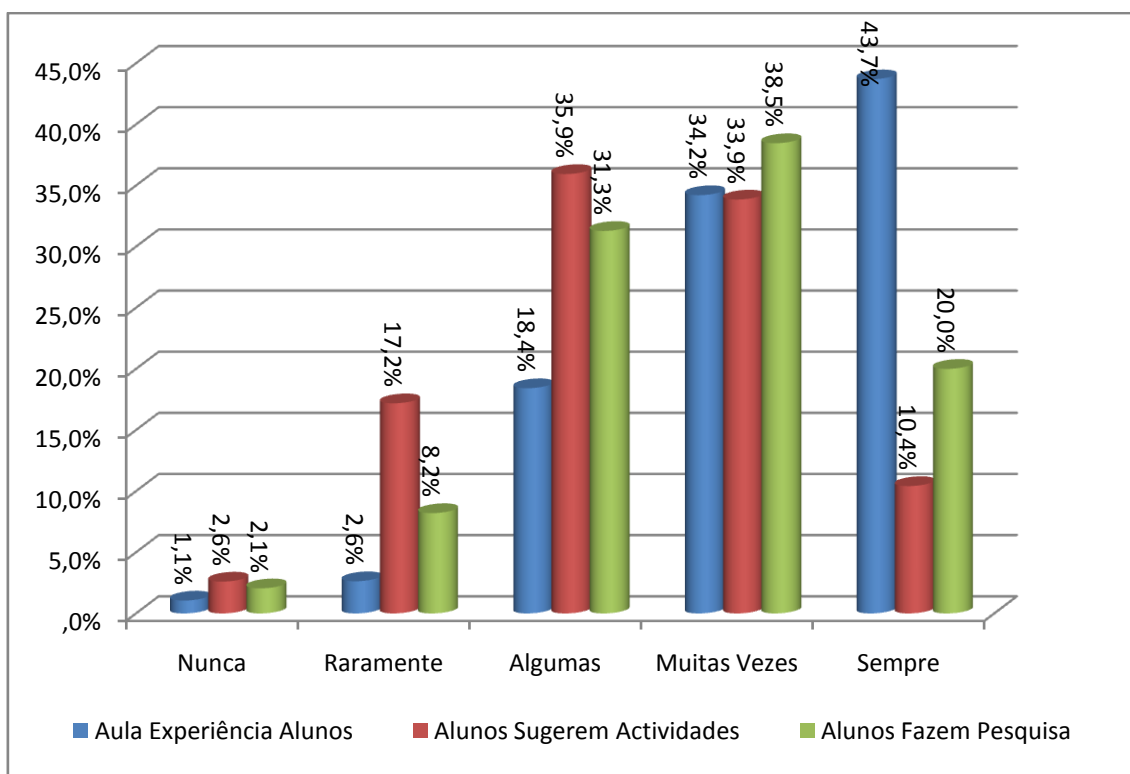
Gráfico 20: Momentos de trabalho individual e de grupo



Nos itens os alunos que têm a oportunidade de realizar trabalhos individuais o resultado mais expressivo foi “muitas vezes” (49,2%) e em relação ao trabalho de grupo na sala também foi “muitas vezes” (49,2%). Apesar do equilíbrio entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, no item trabalho individual predominante, 38,2% dos inquiridos consideram “muitas vezes” e 34% consideram “sempre”. Com esses resultados podemos constatar que os professores entraram novamente em contradição.

8.3- Contribuição dos alunos para a aula

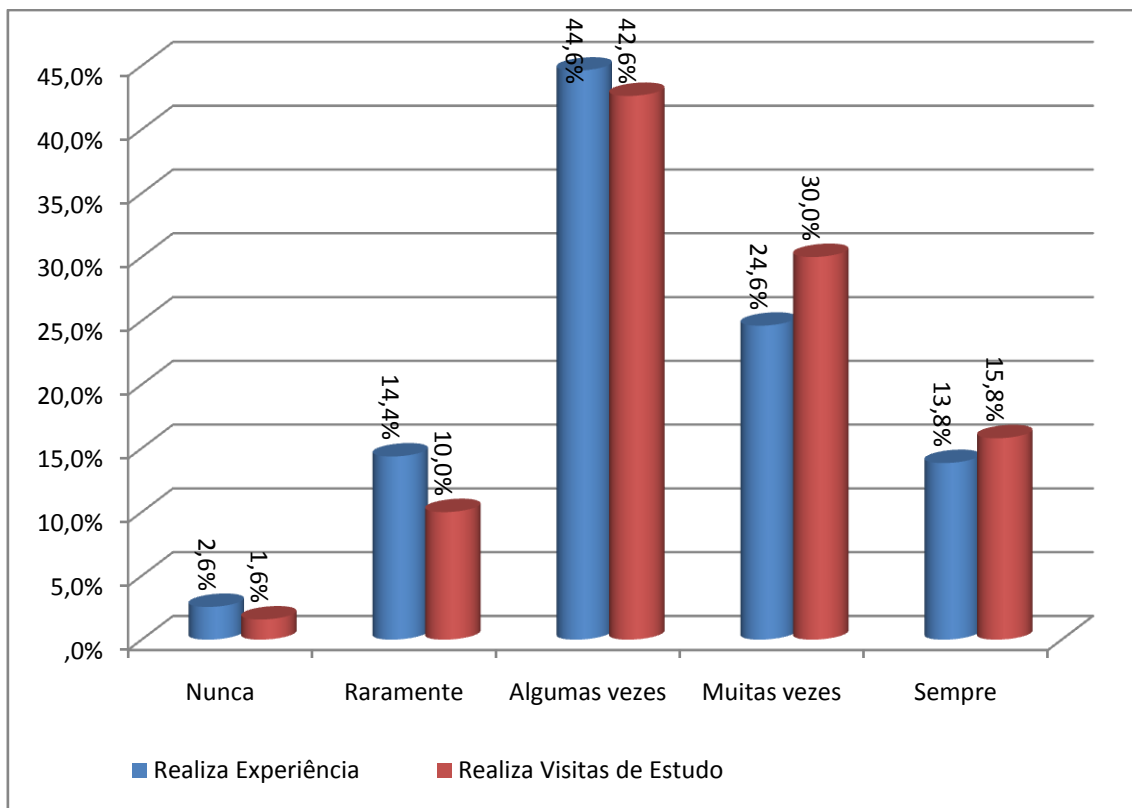
Gráfico 21: Contribuição dos alunos para as aulas



Este gráfico retrata a participação dos alunos através das suas experiências, das sugestões de atividades e pesquisas para a aula. Na opinião dos inquiridos, o ensino parte sempre da experiência do aluno, apresentando uma percentagem de 43,7%. Em relação às sugestões de atividades e de pesquisa, as percentagens maiores (rondam os 35%), situando-se entre “algumas vezes” e “muitas vezes”.

8.4- Realização de experiências de visitas de estudo

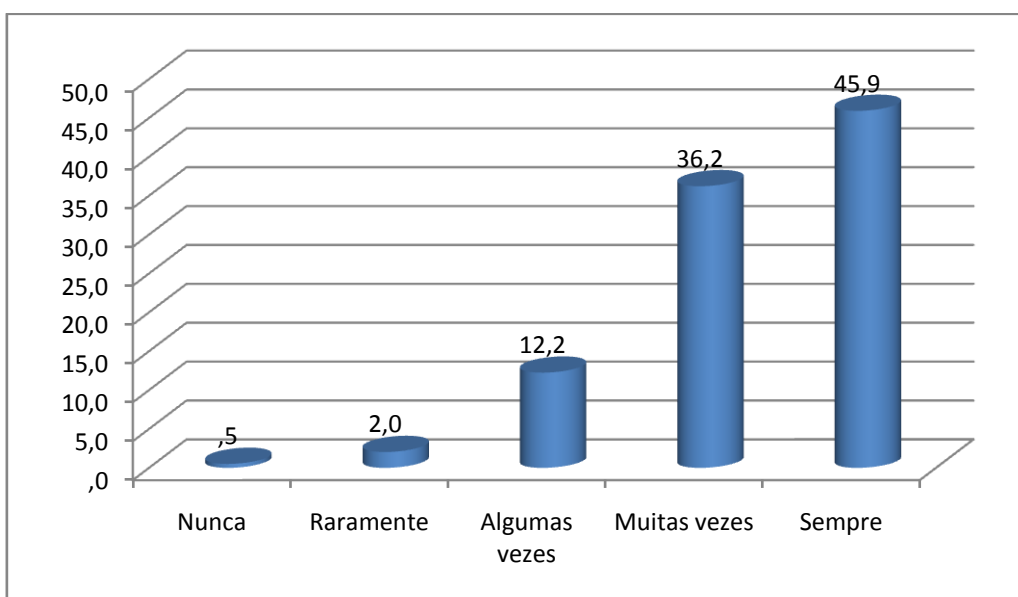
Gráfico 22: Realização de experiências e visitas de estudo



Quanto às atividades, como visita de estudo e experiência, que as crianças gostam muito e que aprendem bastante, a moda é 3, ou seja, são realizadas “algumas vezes” com percentagens a volta dos 44%. Apenas 2,6% e 1,6% dos professores consideram que “nunca” realizam experiências e visitas de estudo, o que significa que embora com baixa frequência, quase todos os professores realizam essas atividades.

8.5- Identificação dos ritmos de aprendizagem diferentes

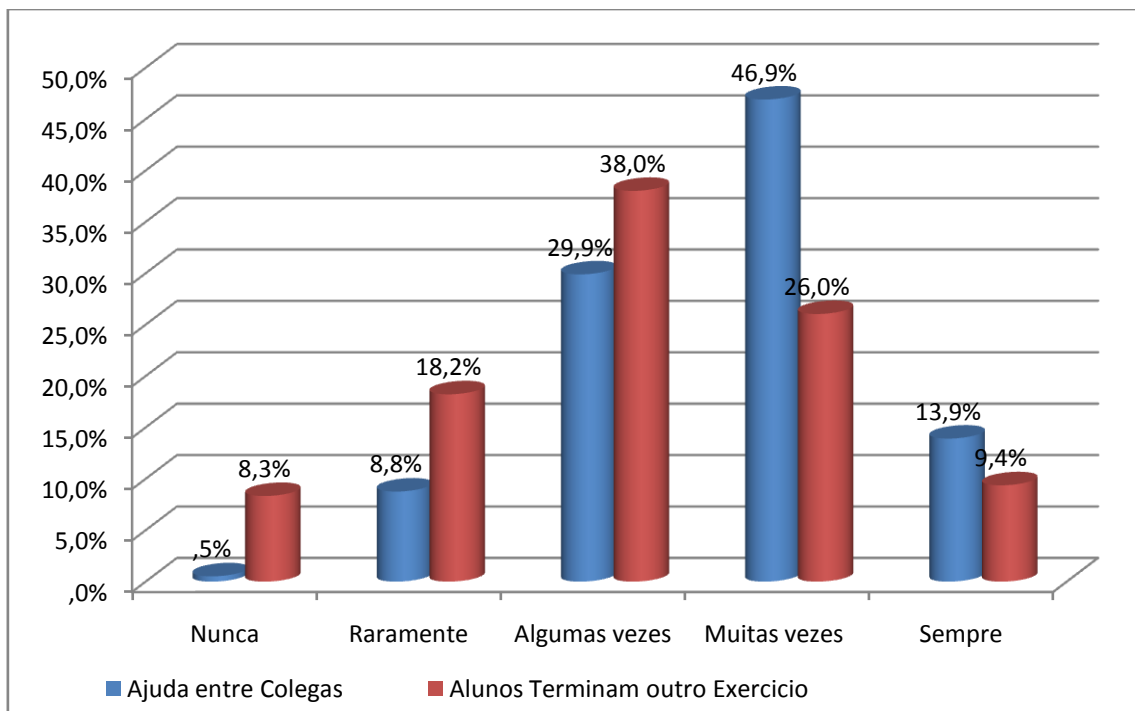
Gráfico 23: Ritmos de aprendizagem diferentes



Os resultados do gráfico mostram que os professores identificam com muita facilidade os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, assim as percentagens maiores centram-se em “muitos vezes” 36,2% e “sempre” 45,9%.

8.6- Tarefa para o tempo de espera

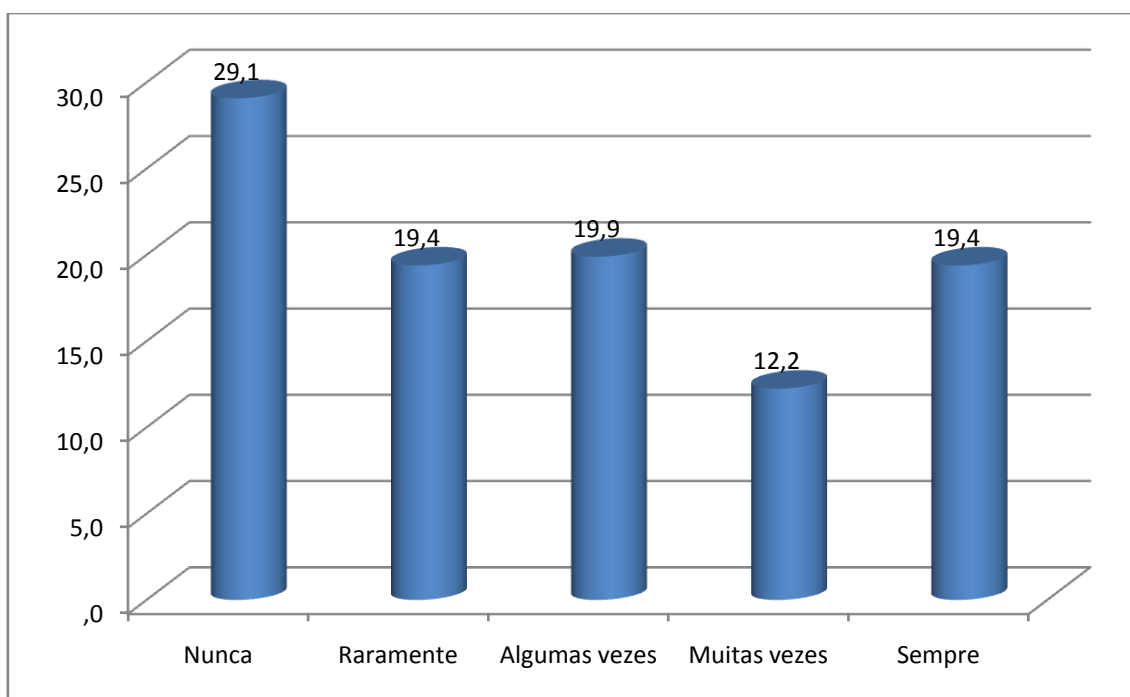
Gráfico 24: Tarefa para tempo de espera



Tendo em conta a identificação rápida dos diferentes ritmos de aprendizagem, consideramos ser pertinente verificar se existem tarefas que preencham o tempo de espera para os alunos que têm um ritmo mais acelerado de trabalho, quer apoiando os outros, quer realizando tarefas individuais. Os resultados apontam para as percentagens mais elevadas nos itens “algumas vezes” e “muitas vezes” e com maior destaque para apoiar os colegas (“muitas vezes” 46,9%).

8.7- Avaliação dos alunos

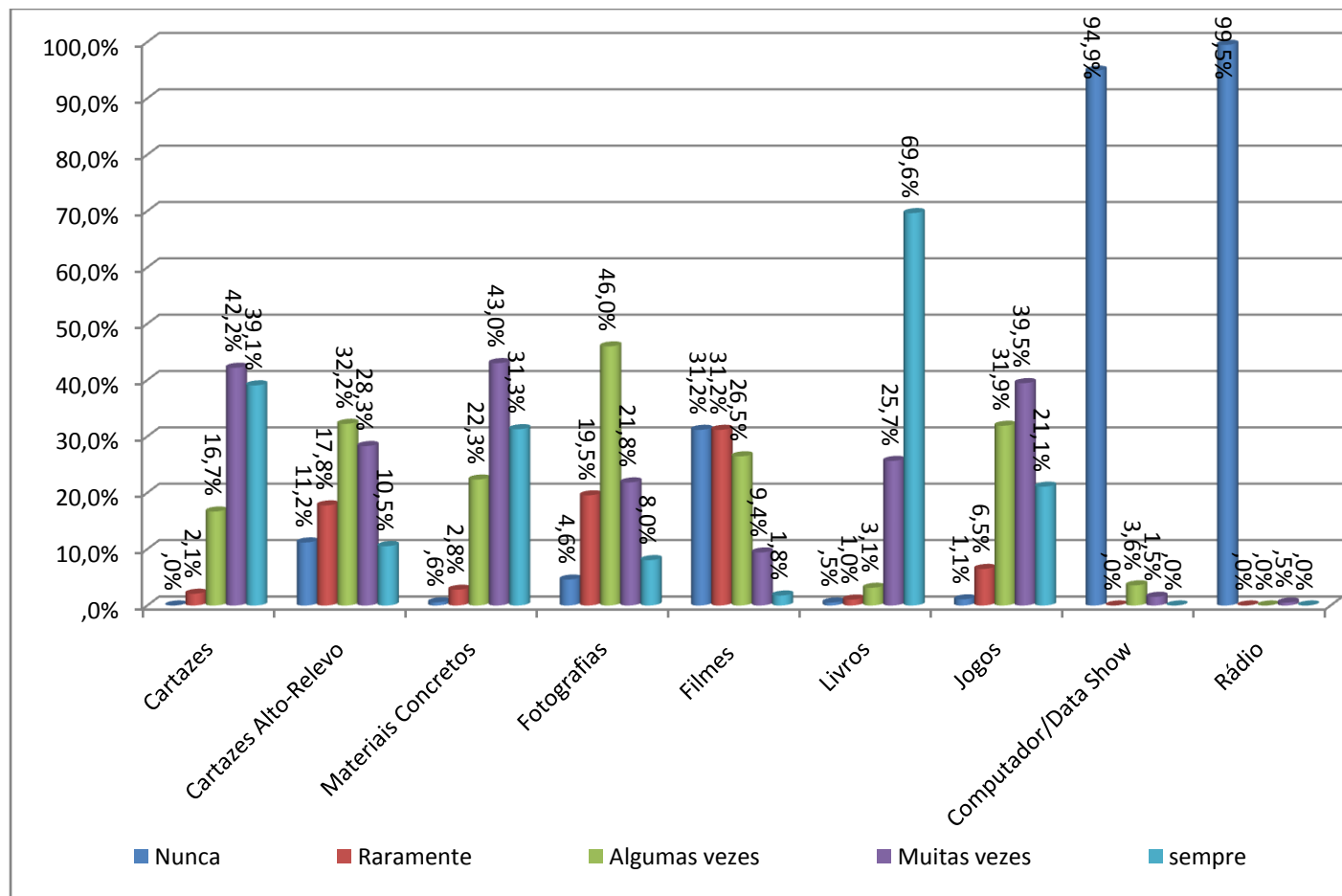
Gráfico 25: Avaliação dos alunos



No que diz respeito à diferenciação da avaliação, as opiniões divergem, tendo num extremo “nunca” com 29,1% e no outro extremo “sempre” com 19,4%. Com valores iguais e próximos de “sempre”, encontramos “raramente” com 19,4% e “algumas vezes” com 19,9%. Portanto, não existe consenso entre os professores nesta matéria.

9- Materiais que os professores levam para sala com maior frequência

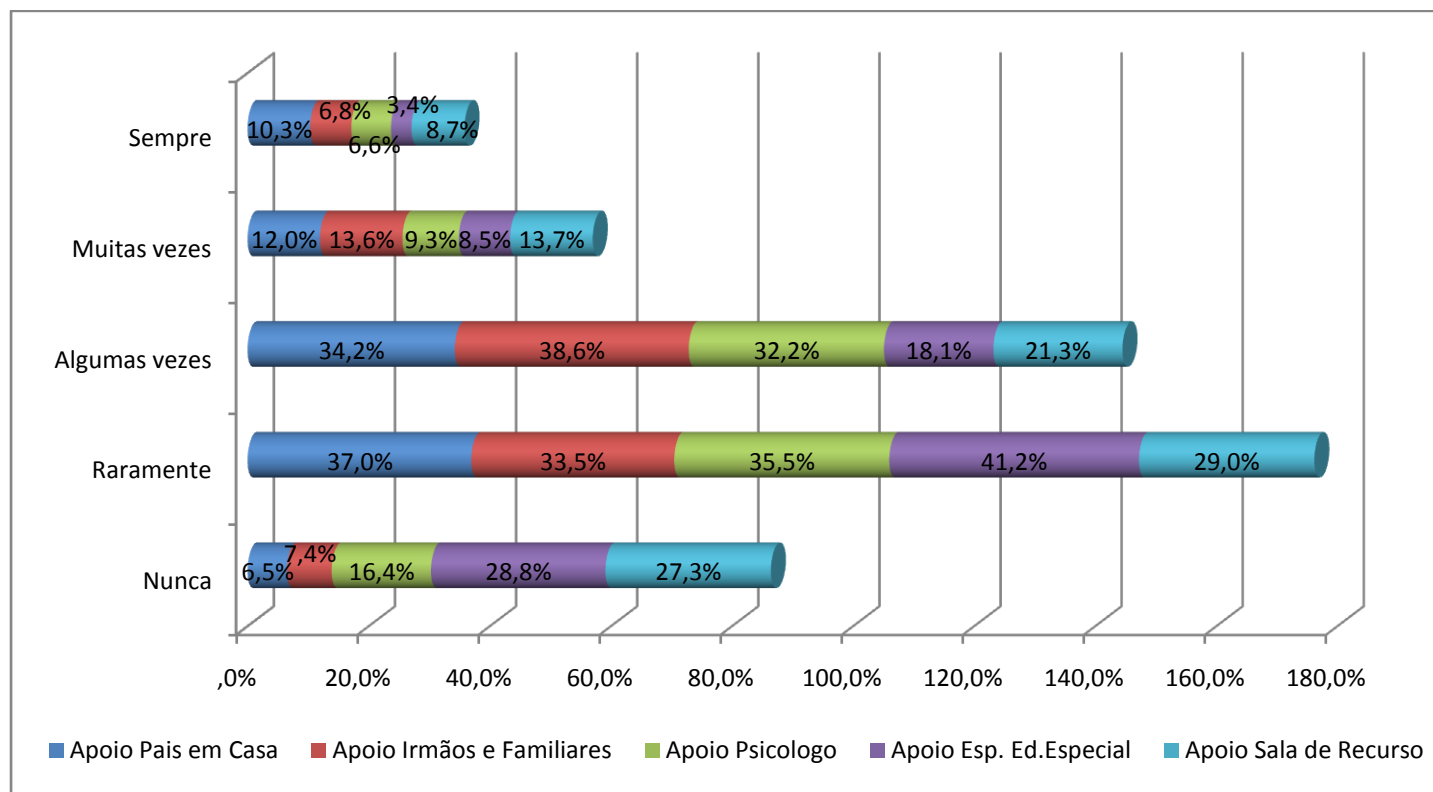
Gráfico 26: Materiais didáticos usados com maior frequência



Quanto aos materiais didáticos que os professores usam com maior frequência nas suas aulas, verificamos que o material mais usado é o livro (“sempre” 69,6%), seguido dos cartazes (“sempre” 39,1% e “muitas vezes” 42,2%). Importa referir o uso de materiais concretos e de jogos que apresentam valores bastantes expressivos a nível de “muitas vezes”, 43,0% e 39,5% respetivamente. Foi possível observar que não há muita diversificação de materiais, o que de certa forma poderá prejudicar o acesso à aprendizagem de crianças com diferentes estilos de aprendizagem.

10- Apoio aos alunos com necessidades educativas especiais

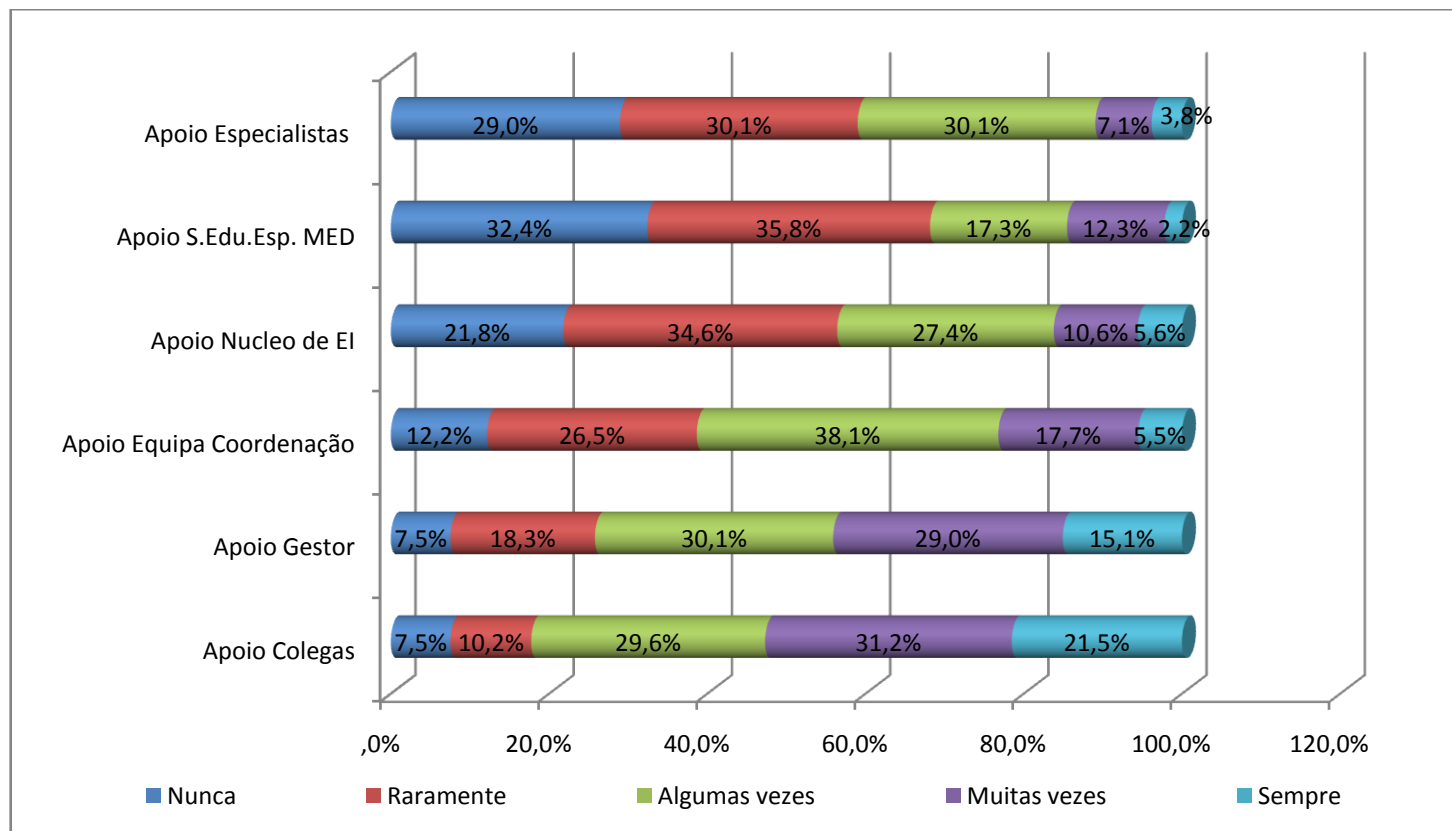
Gráfico 27: Apoio aos alunos com NEE



Relativamente ao apoio às crianças com necessidades educativas especiais, os professores inquiridos consideram que os pais “algumas vezes” (34,2%) e “raramente” (37,0%) ajudam os seus filhos com NEE. Quanto ao apoio de especialistas (psicólogos e especialistas de educação especial) e da sala de recursos, os valores mais elevados situam-se entre “algumas vezes”, “raramente” e “nunca”. O que significa que o apoio suplementar às crianças com NEE, recomendado pela Declaração de Salamanca (1994) é bastante fraco.

11- Apoio aos professores que têm nas suas turmas alunos com necessidades educativas especiais

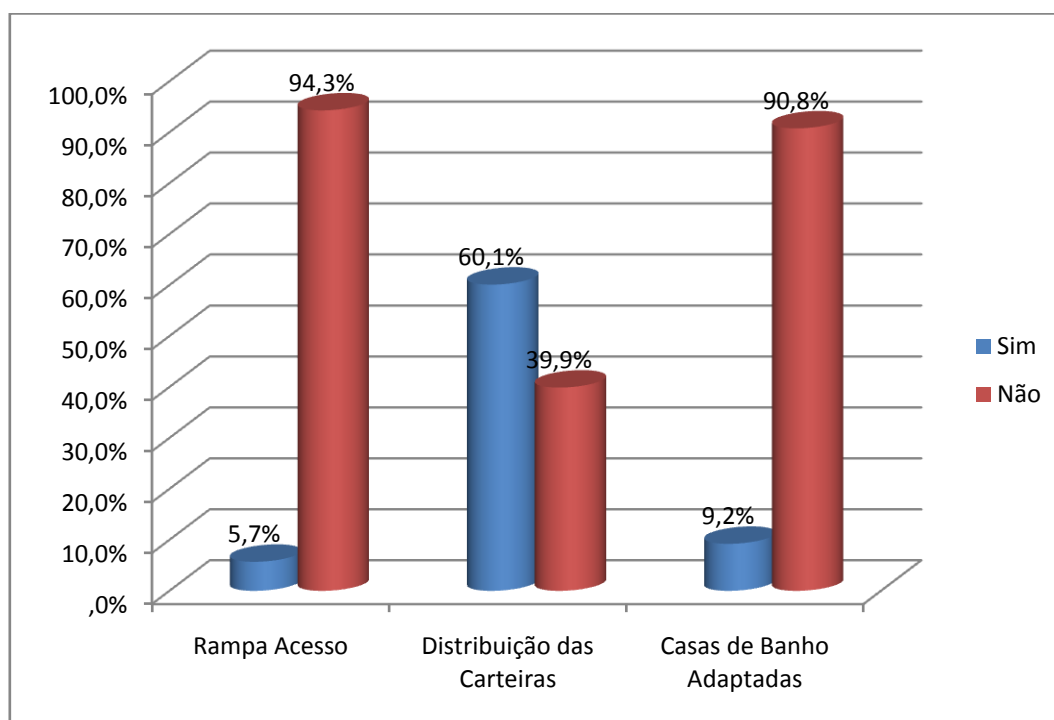
Gráfico 28: Apoio aos professores que têm na turma alunos com NEE



Os resultados do estudo mostram que os professores que têm nas suas salas alunos com NEE, apesar de não terem formação necessária, não têm também apoios consistentes de especialistas e de instituições estatais vocacionadas para esses fim, como o sector da educação do MED, o núcleo concelhio de educação inclusiva e a própria coordenação pedagógica, já que os valores mais expressivos do gráfico situam-se entre “algumas vezes”, “raramente” e “nunca”. Apenas os gestores e a troca de experiência entre os colegas professores foi considerado um apoio mais frequente, tendo valores mais elevados nos itens “algumas vezes” (30,1% e 29,6%) e “muitas vezes” (29,0% e 31,2%).

12- Condições física das escolas que facilitam a mobilidade e a acessibilidade

Gráfico 29: Condições físicas das escolas

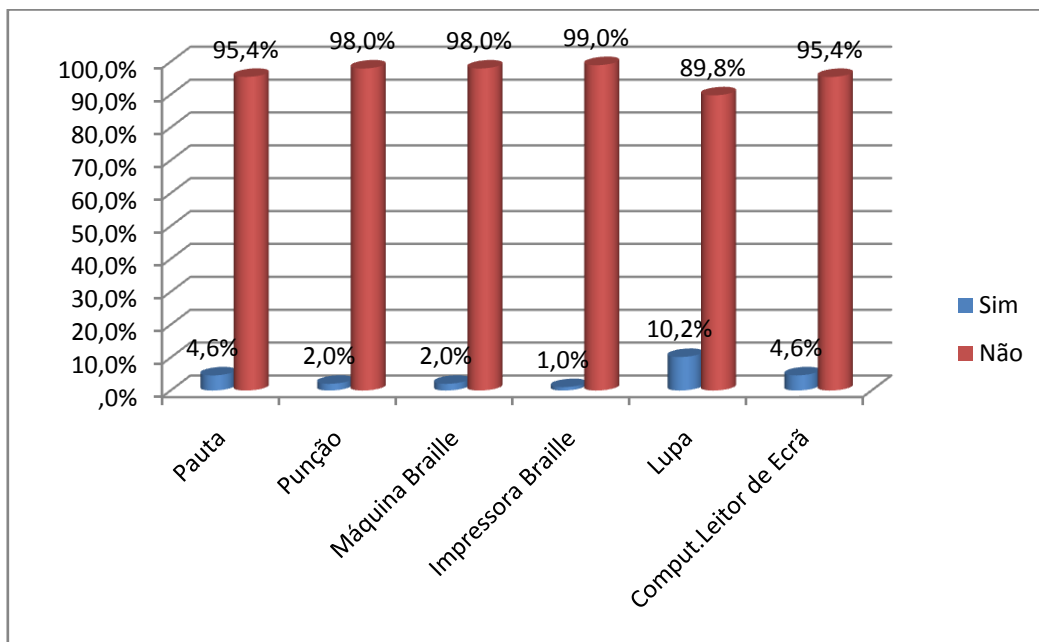


Os resultados explicitam que praticamente não existem rampas de acesso (“não” 94,3%) e casas de banho adaptadas (“não” 90,8%) nas instituições escolares do país. Apenas algumas escolas construídas recentemente apresentam essas condições. Quanto à

distribuição das carteiras na sala de aula, mais de 50% dos inquiridos consideram que “sim” (60,1%), que facilitam a mobilidade dos alunos com NEE.

13-Materiais existentes na escola que facilitam a aprendizagem de alunos com deficiência visual

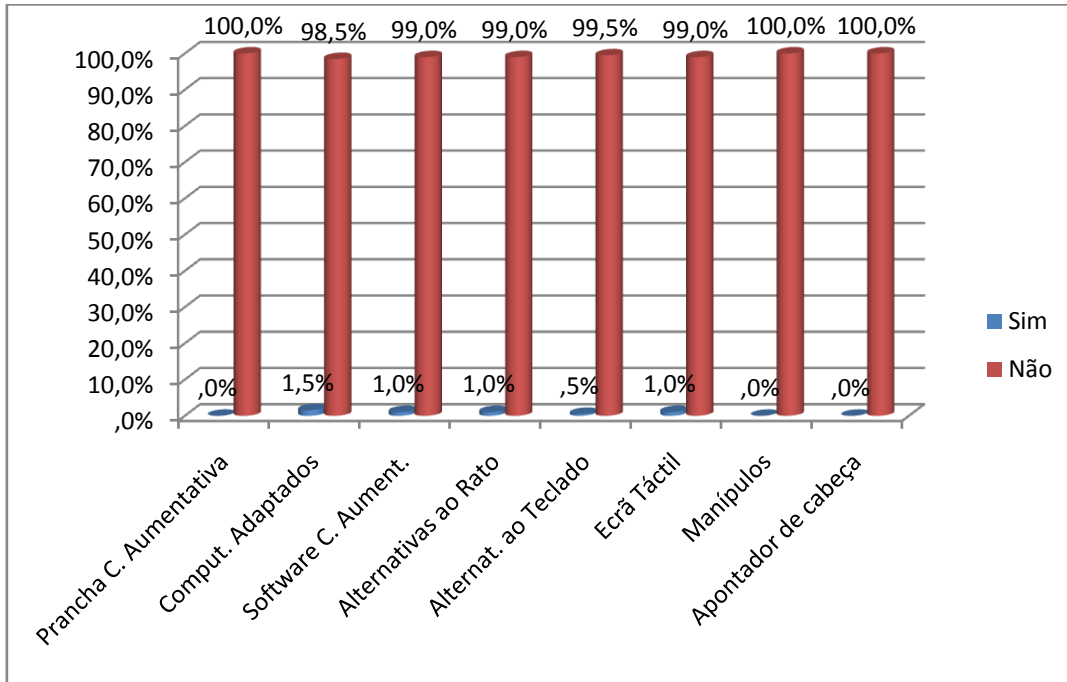
Gráfico 30: Materiais específicos para aprendizagem de alunos com deficiência visual



Tendo o censo 2010 mostrado que a problemática com maior prevalência em Cabo Verde é a deficiência visual, verificamos que as escolas particularmente não possuem os materiais que facilitam o acesso à leitura e à escrita a essas crianças, apresentando valores à volta dos 90%. Existem apenas em algumas escolas que albergam as salas de recurso.

14 – Tecnologias que facilitam a aprendizagem de alunos com NEE

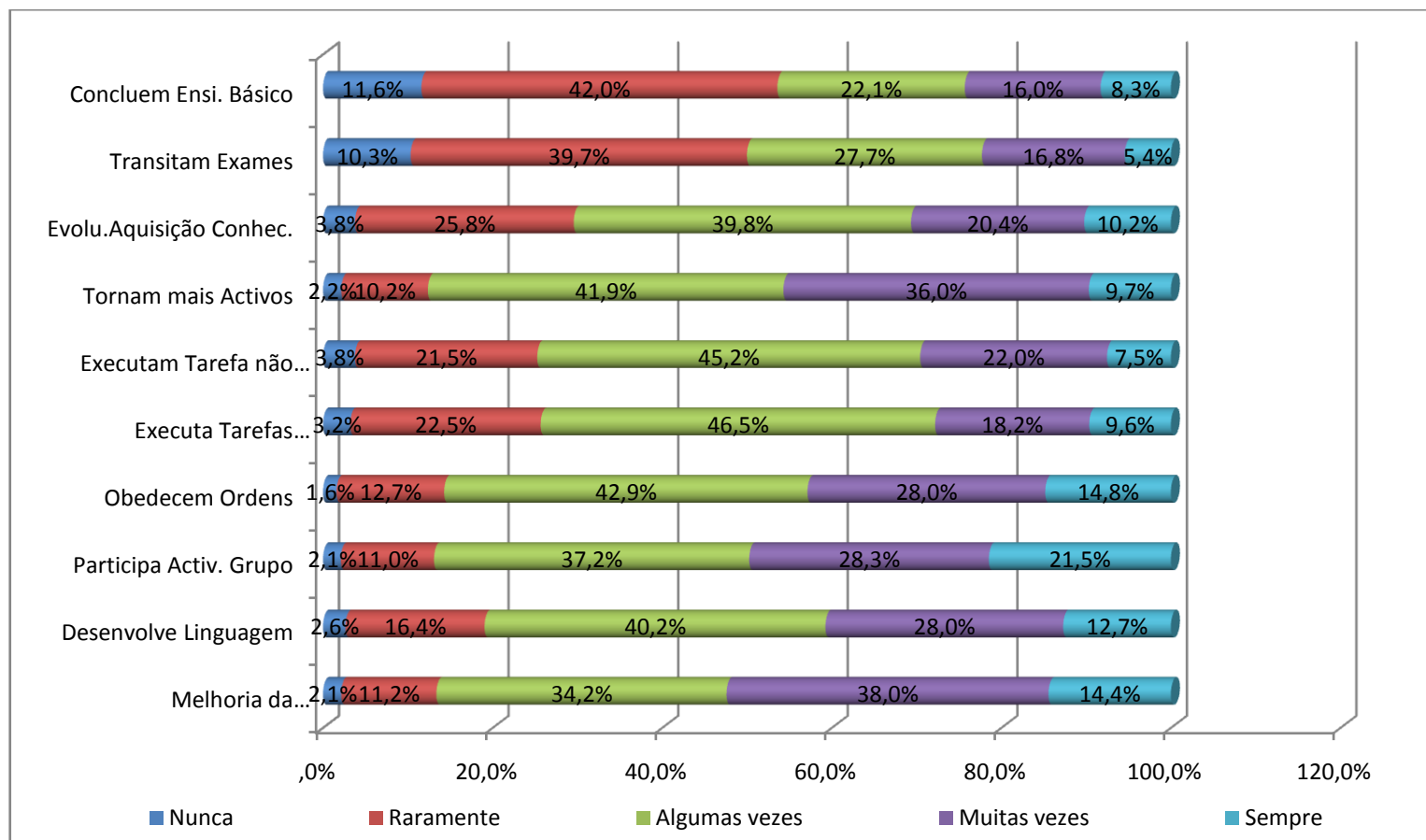
Gráfico 31: Tecnologias que facilitam a aprendizagem de alunos com NEE



Quanto aos equipamentos eletrónicos que facilitam o acesso ao conhecimento às crianças com diferentes tipos de NEE são também praticamente inexistentes, atingindo valores à volta dos 100%.

15 – Evolução do comportamento e da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular

Gráfico 32: Evolução do comportamento e da aprendizagem dos alunos com NEE no ensino regular



Os resultados expressos no gráfico mostram a evolução do comportamentos e da aprendizagem dos alunos com NEE no ensino regular. Fazendo uma apreciação global podemos constatar que nos aspetos como a melhoria da capacidade de relacionamento, o desenvolvimento da linguagem, a participação nos trabalhos de grupo, tornar-se mais ativos e obedecer ordens, as percentagens maiores situam-se entre “algumas vezes” (verde claro) e “muitas vezes” (lilás). Quanto à execução de tarefas rotineiras e não rotineira, verificamos que os valores mais altos situam-se a volta dos 45% (“algumas vezes”). Verificamos que há algum equilíbrio entre “raramente” (22,5% e 21,5) e “muitas vezes” (18,2% e 22,0%), o que significa que existe um grupo de professores que têm opinião contrária, relativamente à execução de tarefas rotineiras e não rotineiras. Quanto aos aspetos: evolução na aquisição de conhecimentos; aprovação quando há exames e conclusão do ensino básico, as percentagens mais elevadas situam-se no “raramente” e “algumas vezes”. Nos dois últimos aspetos (transição nos exames e conclusão EB) os resultados são mais expressivos no raramente, apresentado 39,7% e 42,0%, respetivamente.

1.3.2. RELACIONAR VARIÁVEIS (TABELAS DE CONTINGÊNCIA)

1. Relacionar a idade dos professores com a opinião de que a presença de alunos com NEE nas salas regulares prejudica o aproveitamento dos outros alunos ditos “normais”.

Quadro 44: Relação idade e opinião se alunos com NEE prejudicam aproveitamento dos outros alunos

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Idade * Alunos NEE Prejudica Aproveitamento Alunos	189	96,4%	7	3,6%	196	100,0%

Tabla de contingencia Alunos NEE Prejudica Aproveitamento Alunos * Idade

			Idade				Total
			<25	25-35	36-45	>45	
Alunos NEE Prejudica Aproveit. Alunos	Nunca	Recuento	0	26	31	7	64
		% dentro de Alunos NEE Prejudica Aproveitamento Alunos	,0%	40,6%	48,4%	10,9%	100,0%
		% dentro de Idade	,0%	36,1%	33,3%	30,4%	33,9%
Alunos	Raramente	Recuento	0	10	22	4	36
		% dentro de Alunos NEE Prejudica Aproveitamento Alunos	,0%	27,8%	61,1%	11,1%	100,0%
		% dentro de Idade	,0%	13,9%	23,7%	17,4%	19,0%
Alunos	Algumas vezes	Recuento	0	26	27	9	62
		% dentro de Alunos NEE Prejudica Aproveitamento Alunos	,0%	41,9%	43,5%	14,5%	100,0%
		% dentro de Idade	,0%	36,1%	29,0%	39,1%	32,8%
Alunos	Muitas vezes	Recuento	1	7	8	2	18
		% dentro de Alunos NEE Prejudica Aproveitamento Alunos	5,6%	38,9%	44,4%	11,1%	100,0%
		% dentro de Idade	100,0%	9,7%	8,6%	8,7%	9,5%
Alunos	Sempre	Recuento	0	3	5	1	9
		% dentro de Alunos NEE Prejudica Aproveitamento Alunos	,0%	33,3%	55,6%	11,1%	100,0%
		% dentro de Idade	,0%	4,2%	5,4%	4,3%	4,8%
Total		Recuento	1	72	93	23	189
		% dentro de Alunos NEE Prejudica Aproveitamento Alunos	,5%	38,1%	49,2%	12,2%	100,0%
		% dentro de Idade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Os inquiridos com idade <25 anos, 0% consideram que “nunca”; “raramente”, “algumas vezes” e “sempre” a presença de alunos com NEE na sala prejudica o aproveitamento dos restantes alunos. 100% consideram que “muitas vezes” prejudicam os outros alunos.

Dos inquiridos com idade compreendida entre 25 a 35 anos 36,1% referem que “nunca” a presença de alunos com NEE na sala prejudica o aproveitamento dos restantes alunos; 13,9% “raramente”; 36,1% “algumas vezes”, 9,7% “muitas vezes” e 4,2% “sempre”.

Os que têm idade compreendida entre 36 a 45 anos 33,3% afirmam que “nunca” a presença de alunos com NEE na sala prejudica o aproveitamento dos restantes alunos; 23,7% “raramente”; 29,0% “algumas vezes”; 8,6% “muitas vezes” e 5,4% “sempre”.

Dos professores inquiridos que têm idade >45 anos 30,4% afirmam que “nunca” a presença de alunos com NEE na sala prejudica o aproveitamento dos restantes alunos; 17,4% “raramente”; 39,1% “algumas vezes”; 8,7% “muitas vezes” e 4,3% “sempre”.

A percentagem das diferentes idades nos itens prejudica “muitas vezes” e “sempre” é inferior a 10%, com a exceção dos professores com idade inferior a 25 anos em que 100% consideram que prejudica muitas vezes. Consideramos que esse facto pode estar relacionado com a falta de experiência, visto que essa idade coincide com principiantes na carreira docente.

2. Alunos com NEE devem estar em salas específicas e tempo de serviço

Quadro 45: Relação das variáveis anos de serviço e alunos devem estar em salas específicas

	Resumen del procesamiento de los casos					
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Anos Serviço * Alunos NEE em Salas Específicas	188	95,9%	8	4,1%	196	100,0%

Tabla de contingência Alunos NEE em Salas Específicas * Anos Serviço

			Anos Serviço					Total
			<5	5-10	11-15	16-20	>20	
Alunos NEE em Salas Específicas	Nunca	Recuento	1	3	6	12	9	31
		% dentro de Alunos NEE em Salas Específicas	3,2%	9,7%	19,4%	38,7%	29,0%	100,0%
		% dentro de Anos Serviço	16,7%	12,5%	12,5%	20,0%	18,0%	16,5%
	Raramente	Recuento	0	0	2	5	2	9
		% dentro de Alunos NEE em Salas Específicas	,0%	,0%	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
		% dentro de Anos Serviço	,0%	,0%	4,2%	8,3%	4,0%	4,8%
	Algumas vezes	Recuento	2	5	14	17	14	52
		% dentro de Alunos NEE em Salas Específicas	3,8%	9,6%	26,9%	32,7%	26,9%	100,0%
		% dentro de Anos Serviço	33,3%	20,8%	29,2%	28,3%	28,0%	27,7%
	Muitas vezes	Recuento	1	5	10	4	8	28
		% dentro de Alunos NEE em Salas Específicas	3,6%	17,9%	35,7%	14,3%	28,6%	100,0%
		% dentro de Anos Serviço	16,7%	20,8%	20,8%	6,7%	16,0%	14,9%
	Sempre	Recuento	2	11	16	22	17	68
		% dentro de Alunos NEE em Salas Específicas	2,9%	16,2%	23,5%	32,4%	25,0%	100,0%
		% dentro de Anos Serviço	33,3%	45,8%	33,3%	36,7%	34,0%	36,2%
Total	Recuento	6	24	48	60	50	188	
	% dentro de Alunos NEE em Salas Específicas	3,2%	12,8%	25,5%	31,9%	26,6%	100,0%	
	% dentro de Anos Serviço	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Os professores inquiridos que têm tempo de serviço inferior a 5 anos, 16,5% consideram que os alunos com NEE “nunca” devem estar em salas específicas; 0% “raramente”; 33,3% “algumas vezes”; 16,7% “muitas vezes” e 33,3% “sempre”.

Os professores que têm 5 a 10 anos de serviço 12,5% referem que “nunca” devem estar em salas específicas; 0% “raramente”; 20,8% “algumas vezes”; 20,8% “muitas vezes” e 45,8% “sempre”.

Daqueles cujo tempo de serviço situa entre 11 a 15 anos 12,5% afirma que “nunca” devem estar em salas específicas; 4,2% “raramente”; 29,2% “algumas vezes”; 20,8% “muitas vezes” e 33,3% “sempre”.

Os professores cujo tempo de serviço se encontra entre 16 a 20 anos 20,0% referem que “nunca” devem estar em salas específicas; 8,3% “raramente”; 28,3% “algumas vezes”; 6,7% “muitas vezes” e 36,7% “sempre”.

Os inquiridos que têm tempo de serviço superior a 20 anos 18,0% afirmam que “nunca” devem estar em salas específicas; 4,0% “raramente”; 28,0% “algumas vezes”; 16,0% “muitas vezes” e 34,0% “sempre”.

1.3.3. RESULTADO DA ANÁLISE INFERENCIAL

Hipótese 1: A promoção da igualdade de oportunidade é uma das formas que a liderança das escolas básicas tem para incentivar a inclusão de alunos com NEE.

Variável independente: Promoção da igualdade de oportunidade

Variável dependente: Incentivar a inclusão de alunos com NEE

Teste Binomial

Para o efeito, vamos recorrer ao Teste Binomial com intuito de verificar as proporções das respostas favoráveis ao recurso de promoção de igualdade de oportunidades como forma de incentivar a inclusão, a um nível de confiança de 99%.

Para testar a binomial, fizemos a transformação dos valores da variável, ou seja, transformamos nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre em sim/não, em que *nunca* correspondeu a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre* a *sim*.

- **Igualdade de oportunidade**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que consideram que na escola há promoção igualdade de oportunidades é a volta dos 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que consideram que na escola há promovem igualdade de oportunidades é inferior a 99%.

Quadro 46: Resultado do teste binomial da variável igualdade de oportunidade

Prueba binomial						
		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Promoção igualdade	Grupo 1	Sim	178	,96	,99	,003 ^{a,b}
	Grupo 2	Não	7	,04		
	Total		185	1,00		

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea < ,99.

b. Basado en la aproximación Z.

O resultado do teste 0,003 é superior a 0,01, o que significa que há condições estatísticas para aceitarmos a hipótese nula, ou seja, a proporção de líderes das escolas básicas que promovem igualdade de oportunidades como uma das formas de incentivar a inclusão dos alunos como NEE é a volta dos 99%.

- **Incentivo à inclusão**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que consideram que o gestor incentiva a inclusão é a volta dos 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que consideram que o gestor incentiva a inclusão é inferior a 99%.

Quadro 47: Resultado do teste binomial da variável incentivo à inclusão

Prueba binomial						
		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
gestor incentiva inclusão	Grupo 1	Sim	181	,97	,99	,012 ^{a,b}
	Grupo 2	Não	6	,03		
	Total		187	1,00		

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea < ,99.

b. Basado en la aproximación Z.

O resultado deste teste 0,012 é superior a 0,01, o que significa que há condições estatísticas para aceitarmos a hipótese nula, visto que, a proporção de professores que consideram que o gestor incentiva a inclusão é a volta dos 99%.

Teste Qui-quadrado

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): O incentivo à inclusão por parte do gestor é independente da promoção da igualdade de oportunidade.

Hipótese Alternativa (H1): O incentivo à inclusão por parte do gestor é dependente da promoção da igualdade de oportunidade

Quadro 48: Relação entre as variáveis gestor estimula a inclusão e promoção da igualdade

Tabla de contingencia Gestor Estimula Inclusão * Promoção da Igualdade

			Promoção da Igualdade					Total
			Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Gestor Estimula Inclusão	Nunca	Recuento	2	3	0	0	0	5
		% dentro de Gestor Estimula Inclusão	40,0%	60,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% dentro de Promoção da Igualdade	28,6%	17,6%	,0%	,0%	,0%	2,8%
	Raramente	Recuento	3	4	2	1	0	10
		% dentro de Gestor Estimula Inclusão	30,0%	40,0%	20,0%	10,0%	,0%	100,0%
		% dentro de Promoção da Igualdade	42,9%	23,5%	4,4%	2,3%	,0%	5,6%
	Algumas vezes	Recuento	0	5	18	4	2	29
		% dentro de Gestor Estimula Inclusão	,0%	17,2%	62,1%	13,8%	6,9%	100,0%
		% dentro de Promoção da Igualdade	,0%	29,4%	40,0%	9,3%	3,0%	16,3%
	Muitas vezes	Recuento	1	3	14	26	7	51
		% dentro de Gestor Estimula Inclusão	2,0%	5,9%	27,5%	51,0%	13,7%	100,0%
		% dentro de Promoção da Igualdade	14,3%	17,6%	31,1%	60,5%	10,6%	28,7%
Sempre	Recuento	1	2	11	12	57	83	

	% dentro de Gestor Estimula Inclusão	1,2%	2,4%	13,3%	14,5%	68,7%	100,0%
	% dentro de Promoção da Igualdade	14,3%	11,8%	24,4%	27,9%	86,4%	46,6%
Total	Recuento	7	17	45	43	66	178
	% dentro de Gestor Estimula Inclusão	3,9%	9,6%	25,3%	24,2%	37,1%	100,0%
	% dentro de Promoção da Igualdade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A análise da tabela de contingência será feita na perspectiva da variável independente. Assim será para todos os casos.

28,6% dos professores inquiridos, num total de 5, que representa 2,8% da amostra, consideram que nunca o gestor incentiva a inclusão, 42,9% consideram que raramente existe esse incentivo, 0% algumas vezes, 14,3% muitas vezes e 14,3% sempre.

Dos professores que consideram que “raramente” há promoção da igualdade de oportunidade, 17,6% consideram que “nunca” os gestores incentivam a inclusão, 23,5% referem que “raramente”, 29,4% acham que “algumas vezes” há esse incentivo, 17,6% acham que “muitas vezes” há incentivo e 11,8% referem que “sempre” há incentivo por parte do gestor.

Dos professores inquiridos que consideram que “algumas vezes” há promoção da igualdade de oportunidade, nenhum deles acha que “nunca” há incentivo à inclusão por parte do gestor. 4,4% acham que “raramente” se verifica esse incentivo, 40% acham que “algumas vezes”, 31,1% consideram que “muitas vezes” e 24,4% acham que “sempre” há esse incentivo.

Os inquiridos que consideram que “muitas vezes” e “sempre” há promoção da igualdade de oportunidade:

- Nenhum deles (0%) referem que “nunca” há incentivo à inclusão por parte do gestor.
- Apenas 2,3% daqueles que dizem “muitas vezes” e 0% daqueles que dizem “sempre” acham que “raramente” o gestor incentiva a inclusão.
- 9,3% e 3,0%, respetivamente, referem que algumas vezes há incentivos à inclusão

Os inquiridos que acham que “muitas vezes” há promoção da igualdade de oportunidade, 60,5% referem também que “muitas vezes” o gestor incentiva a inclusão e dos que acham que “sempre” há essa promoção 86,4% consideram também que “sempre” existe esse incentivo por parte do gestor.

Quadro 49: resultado do qui-quadrado entre as variáveis gestor estimula a inclusão e promoção da igualdade

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	153,040 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	127,073	16	,000
Asociación lineal por lineal	78,418	1	,000
N de casos válidos	178		

a. 15 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,20.

O resultado do teste de qui-quadrado é inferior a 0,01, o que significa que não há condições estatísticas para aceitarmos a hipótese nula. Podemos considerar que existe dependência entre o incentivo à inclusão e a promoção da igualdade de oportunidade por parte da liderança das escolas básicas.

Correlação

Quadro 50: Correlação entre as variáveis gestor estimula a inclusão e promoção da igualdade de oportunidade

Correlaciones

			Promoção da Igualdade	Gestor Estimula Inclusão
Tau_b de Kendall	Promoção da Igualdade	Coeficiente de correlación	1,000	,593**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	185	178
	Gestor Estimula Inclusão	Coeficiente de correlación	,593**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	178	187

Rho de Spearman	Promoção da Igualdade	Coeficiente de correlación	1,000	,649**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	185	178
	Gestor Estimula Inclusão	Coeficiente de correlación	,649**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	178	187

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tanto na correlação *Tau de Kendall* como *Rho do Spearman*, os resultados são positivos 0,593 e 0,649 respetivamente, o que significa que existe uma correlação positiva entre as duas variáveis, isto é, os inquiridos que consideram que existe promoção da igualdade de oportunidade, também acham que o gestor incentiva a inclusão.

Hipótese 2: Os professores que têm formação na área das NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade.

A hipótese 2 é muito geral, por isso, optamos por criar hipóteses específicas a partir desta hipótese, nomeadamente:

1. Os professores que tiveram na sua formação inicial disciplinas relacionadas com NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade;
2. Os professores que tiveram formação contínua na área das NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade;
3. Os professores que têm formação especializada na área das NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade;
4. Os professores que tiveram na sua formação inicial disciplinas relacionadas com NEE acham que as crianças com NEE não devem ter salas específicas.

De seguida, passaremos a testar cada uma dessas hipóteses específicas.

Hipótese 2.1. Os professores que tiveram na sua formação inicial disciplinas relacionadas com NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade.

Variável independente: Disciplina de NEE na formação inicial.

Variável dependente: Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade.

Teste Binomial

Em primeiro lugar, à semelhança do que aconteceu em relação à hipótese 1, iremos recorrer ao teste binomial para verificar se realmente os professores tiveram disciplinas de NEE na sua formação inicial e verificar também se aceitam as crianças com NEE com naturalidade nas suas turmas. Para que seja possível a realização do teste binomial, teremos que transformar a variável ordinal “os professores recebem nas suas turmas as crianças com NEE com naturalidade” em variável nominal dicotómica. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre* a *sim*. Seguiremos esse processo para todos os casos onde sejam necessários a realização do teste binomial.

- **Disciplina de NEE na formação inicial**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que tiveram a disciplina de NEE na formação inicial é a volta dos 25%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que tiveram a disciplina de NEE na formação inicial é inferior a 25%

Quadro 51: Resultado do teste binomial da variável disciplina de NEE na formação inicial

Prueba binomial						
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)	
Disciplina NEE Formação Inicial	Grupo 1	Não	139	,73	,25	,000 ^a
	Grupo 2	Sim	51	,27		
	Total		190	1,00		

Prueba binomial

	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Disciplina NEE Formação Inicial	Grupo 1 Não	139	,73	,25	,000 ^a
	Grupo 2 Sim	51	,27		
	Total	190	1,00		

a. Basado en la aproximación Z.

Com esse teste pudemos verificar que há professores que tiveram a disciplina de NEE na formação inicial, mas essa proporção é inferior a 25%, já que o resultado do teste é inferior a 0,01. Por isso, não há condições estatísticas para aceitarmos a hipótese nula.

- **Os professores recebem nas suas turmas alunos com NEE com naturalidade**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que recebem nas suas turmas alunos com NEE com naturalidade ronda os 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que recebem nas suas turmas alunos com NEE com naturalidade é inferior a 99%

Quadros 42: Resultado do teste binomial da variável professores recebem alunos com NEE com naturalidade

Quadro 52: Resultados do teste binomial da variável professores recebem alunos com NEE com naturalidade

Prueba binomial

	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Prof recebem NEE Grupo 1	Sim	190	1,00	,99	,148 ^a
Total		190	1,00		

a. Basado en la aproximación Z.

Com a realização deste teste foi possível verificar que a proporção de professores que recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade ronda os 99%, visto que, não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula.

Teste do Qui-quadrado

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade independentemente de terem na sua formação inicial disciplina de NEE.

Hipótese Alternativa (H1): Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade, porque tiveram na sua formação inicial disciplina de NEE.

Quadro 53: Relação entre as variáveis disciplina de NEE na formação inicial e professores recebem alunos com NEE com naturalidade

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Disciplina NEE Formação Inicial * Professores Recebem NEE Naturalidade	184	93,9%	12	6,1%	196	100,0%

Tabla de contingencia Disciplina NEE Formação Inicial * Professores Recebem NEE Naturalidade

		Professores Recebem NEE Naturalidade				Total
		Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Disciplina NEE Formação Inicial	Sim Recuento	3	13	13	21	50
	% dentro de Disciplina NEE Formação Inicial	6,0%	26,0%	26,0%	42,0%	100,0%
	% dentro de Professores Recebem NEE Naturalidade	20,0%	37,1%	28,9%	23,6%	27,2%
Não Recuento	Recuento	12	22	32	68	134
	% dentro de Disciplina NEE Formação Inicial	9,0%	16,4%	23,9%	50,7%	100,0%
	% dentro de Professores Recebem NEE Naturalidade	80,0%	62,9%	71,1%	76,4%	72,8%
Total	Recuento	15	35	45	89	184
	% dentro de Disciplina NEE Formação Inicial	8,2%	19,0%	24,5%	48,4%	100,0%
	% dentro de Professores Recebem NEE Naturalidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dos professores inquiridos que tiveram na sua formação inicial disciplina de NEE 6,0% referem que “raramente” existe essa naturalidade em receber os alunos com NEE,

26,0% consideram “algumas vezes”, 26,0% acham que “muitas vezes” e 42,0% referem que “sempre” os professores recebem nas suas turmas alunos com NEE com naturalidade.

Em relação aos inquiridos que afirmam não terem tido na formação inicial disciplina relacionada com NEE, 9,0% consideram que “raramente” os professores recebem esses alunos com naturalidade, 16,4% “algumas vezes”, 23,9% “muitas vezes” e 50,7% “sempre”.

Importa referir que nem os professores que tiveram a disciplina de NEE na formação inicial, nem aqueles que não tiveram consideram que “nunca” os professores recebem as crianças com NEE com naturalidade.

Quadro 54: Resultado do qui-quadrado das variáveis disciplina de NEE na formação inicial e professores que recebem alunos com NEE com naturalidade

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,790 ^a	3	,425
Razón de verosimilitudes	2,723	3	,436
Asociación lineal por lineal	,568	1	,451
N de casos válidos	184		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,08.

O resultado do qui-quadrado (0,425) permite-nos afirmar que não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula. Ou seja, não existe uma relação de dependência entre ter a disciplina de NEE na formação inicial e receber crianças com NEE com naturalidade nas suas turmas.

Hipótese 2.2. Os professores que tiveram formação contínua na área das NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade.

Variável independente: Formação contínua.

Variável dependente: Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade.

Teste Binomial

Fizemos o binomial para verificar a proporção dessas variáveis. Neste caso, vamos fazer apenas o teste binomial para a variável “*formação contínua*”, visto que já tínhamos testado a variável “*Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade*” na hipótese anterior.

- **Formação Contínua**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que tiveram formação contínua na área das NEE é a volta dos 25%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que tiveram formação contínua na área das NEE é inferior a 25%.

Quadro 55: Resultado do teste binomial da variável formação na área das NEE

Prueba binomial						
		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Formação Contínua NEE	Grupo 1	Não	150	,78	,25	,000 ^a
	Grupo 2	Sim	43	,22		
	Total		193	1,00		

a. Basado en la aproximación Z.

O resultado do teste é inferior que 0,01, o que significa que não existe condições estatísticas para aceitarmos a hipótese nula. Ou seja, a proporção de professores que têm formação contínua é inferior a 25%.

Teste do Qui-quadrado

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade independentemente de terem tido a formação contínua.

Hipótese Alternativa (H1): Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade, porque tiveram formação contínua na área das NEE.

Quadro 56: Relação entre as variáveis formação contínua na área das NEE e professores recebem alunos com NEE com naturalidade

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Formação Contínua NEE * Professores Recebem NEE Naturalidade	187	95,4%	9	4,6%	196	100,0%

Tabla de contingencia Formación Contínua NEE * Professores Recebem NEE Naturalidade

		Professores Recebem NEE Naturalidade				Total
		Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Formação Contínua NEE	Sim Recuento	5	9	13	15	42
	% dentro de Formação Contínua NEE	11,9%	21,4%	31,0%	35,7%	100,0%
	% dentro de Professores Recebem NEE Naturalidade	33,3%	24,3%	28,3%	16,9%	22,5%
	Não Recuento	10	28	33	74	145
	% dentro de Formação Contínua NEE	6,9%	19,3%	22,8%	51,0%	100,0%
	% dentro de Professores Recebem NEE Naturalidade	66,7%	75,7%	71,7%	83,1%	77,5%
Total	Recuento	15	37	46	89	187
	% dentro de Formação Contínua NEE	8,0%	19,8%	24,6%	47,6%	100,0%
	% dentro de Professores Recebem NEE Naturalidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dos 42 professores inquiridos que têm formação contínua, 11,9% consideram que “raramente” os professores recebem nas suas turmas alunos com NEE com naturalidade,

21,4% consideram que “algumas vezes”, 31,0% acham que “muitas vezes” e 35,7% referem que “sempre”.

Dos 145 inquiridos que disseram que não tiveram formação contínua, 6,9% referem que “raramente” os professores recebem nas suas turmas alunos com NEE com naturalidade, 19,3% “algumas vezes”, 22,8% “muitas vezes” e 51,0% “sempre”.

Quadro 57: Resultado do teste qui-quadrado das variáveis formação contínua na área das NEE e professores recebem alunos com NEE com naturalidade

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,587 ^a	3	,310
Razón de verosimilitudes	3,557	3	,313
Asociación lineal por lineal	2,489	1	,115
N de casos válidos	187		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,37.

O resultado do qui-quadrado é superior a 0,01, daí que podemos afirmar que não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula. O que significa que não existe uma dependência entre ter uma formação contínua na área das NEE e aceitar as crianças com NEE nas suas turmas com naturalidade.

Hipótese 2.3. Os professores que têm formação especializada na área das NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade.

Variável independente: Formação especializada.

Variável dependente: Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade.

Teste Binomial

Pretendemos realizar o teste binomial para verificar a proporção da variável “*formação especializada*”, visto que já tínhamos testado a variável “*Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade*” na hipótese anterior.

- **Formação Especializada**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que tiveram formação contínua na área das NEE é a volta dos 10%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que tiveram formação contínua na área das NEE é inferior a 10%

Quadro 48: Resultado do teste binomial da variável formação especializada na área das NEE

Quadro 58: Resultado do teste binomial da variável formação especializada na área das NEE

Prueba binomial						
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)	
Formação Especializada	Grupo 1	Sim	10	,1	,1	,013 ^{a,b}
	Grupo 2	Não	181	,9		
	Total		191	1,0		

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea < ,1.

b. Basado en la aproximación Z.

O resultado do teste revela-nos que não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula, ou seja, a proporção de professores com formação especializada ronda os 10%.

Teste do Qui-quadrado

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade independentemente de terem formação especializada.

Hipótese Alternativa (H1): Os professores recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade porque têm formação especializada.

Quadro 59: Relação entre as variáveis formação especializada na área das NEE e professores recebem alunos com NEE com naturalidade

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Formação Especializada * Professores Recebem NEE Naturalidade	185	94,4%	11	5,6%	196	100,0%

Tabla de contingencia Formación Especializada * Professores Recebem NEE Naturalidade

		Professores Recebem NEE Naturalidade				Total
		Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Formação Especializada	Sim Recuento	1	1	1	7	10
	% dentro de Formação Especializada	10,0%	10,0%	10,0%	70,0%	100,0%
	% dentro de Professores Recebem NEE Naturalidade	6,7%	2,7%	2,3%	7,9%	5,4%
	Não Recuento	14	36	43	82	175
	% dentro de Formação Especializada	8,0%	20,6%	24,6%	46,9%	100,0%
	% dentro de Professores Recebem NEE Naturalidade	93,3%	97,3%	97,7%	92,1%	94,6%
Total	Recuento	15	37	44	89	185
	% dentro de Formação Especializada	8,1%	20,0%	23,8%	48,1%	100,0%
	% dentro de Professores Recebem NEE Naturalidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dos 10 professores que têm formação especializada, 10% consideram que “raramente”, “algumas vezes” e “muitas vezes” os professores recebem crianças com NEE com naturalidade nas suas turmas e 70,0% consideram que “sempre” esse facto se verifica.

Dos 175 que não têm formação especializada, 8,0% consideram que “raramente”, 20,6% “algumas vezes”, 24,6% “muitas vezes” e 46,9% “sempre” os professores recebem crianças com NEE com naturalidade nas suas turmas.

Quadro 60: Resultado do teste qui-quadrado entre as variáveis formação especializada na área das NEE e professores recebem alunos com NEE com naturalidade

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,473 ^a	3	,480
Razón de verosimilitudes	2,684	3	,443
Asociación lineal por lineal	,838	1	,360
N de casos válidos	185		

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,81.

Mais uma vez o teste do qui-quadrado vem mostrar que a aceitação das crianças com NEE nas salas regulares por parte dos professores não está relacionada com a formação que estes possuem. Daí que podemos afirmar que não existe condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula.

Hipótese 2.4. Os professores que tiveram na sua formação inicial disciplinas relacionadas com NEE acham que as crianças com NEE não devem ter salas específicas.

Variável independente: Disciplinas de NEE na formação inicial.

Variável dependente: as crianças com NEE não devem ter salas específicas.

Teste Binomial

Vamos fazer o teste binomial para verificar a proporção da variável “salas específicas para os alunos com NEE”, visto que já tínhamos testado a variável “ter disciplina de

NEE formação inicial” anterior e os resultados mostram que a proporção desta variável ronda os 25%.

- **Salas específicas para as crianças com NEE**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que acham que os alunos com NEE devem ter salas específicas é a volta dos 80%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que acham que os alunos com NEE devem ter salas específicas é inferior a 80%

Quadro 61: Resultado do teste binomial da variável sala de aula específicas para alunos com NEE

Prueba binomial					
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Sala específica NEE Grupo 1	Sim	158	,8	,8	,125 ^a
Grupo 2	Não	31	,2		
Total		189	1,0		

a. Basado en la aproximación Z.

O resultado do teste 0,125 revela-nos que não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula, ou seja, a proporção de professores que consideram que os alunos com NEE devem ter salas específicas é a volta dos 80%.

Teste do Qui-quadrado

Hipótese Nula (H0): Ter disciplina relacionado com NEE na formação inicial não influencia a opinião dos professores quanto ao facto das crianças com NEE terem salas específicas.

Hipótese Alternativa (H1): Ter disciplina relacionado com NEE na formação inicial influencia a opinião dos professores quanto ao facto das crianças com NEE terem salas específicas.

Quadro 62: Relação entre as variáveis disciplina de NEE na formação inicial e alunos com NEE em salas específicas

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Disciplina NEE Formação Inicial * Alunos NEE em Salas Específicas	183	93,4%	13	6,6%	196	100,0%

Tabla de contingencia Disciplina NEE Formação Inicial * Alunos NEE em Salas Específicas

		Alunos NEE em Salas Específicas					Total
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Disciplina NEE Formação Inicial	Sim Recuento	8	0	17	8	17	50
	% dentro de Disciplina NEE Formação Inicial	16,0%	,0%	34,0%	16,0%	34,0%	100,0%
	% dentro de Alunos NEE em Salas Específicas	27,6%	,0%	34,0%	29,6%	24,6%	27,3%
Não Recuento	Recuento	21	8	33	19	52	133
	% dentro de Disciplina NEE Formação Inicial	15,8%	6,0%	24,8%	14,3%	39,1%	100,0%
	% dentro de Alunos NEE em Salas Específicas	72,4%	100,0%	66,0%	70,4%	75,4%	72,7%
Total	Recuento	29	8	50	27	69	183
	% dentro de Disciplina NEE Formação Inicial	15,8%	4,4%	27,3%	14,8%	37,7%	100,0%
	% dentro de Alunos NEE em Salas Específicas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dos 50 professores que disseram que tiveram na formação inicial disciplina de NEE, apenas 16,0% consideram que “nunca” as crianças com NEE devem ter salas específicas; 34,0% dizem “algumas vezes”, 16,0% “muitas vezes” e 34,0% dizem “sempre”. Estes dados mostram que a disciplina que tiveram na formação inicial não teve repercussão na sensibilização desses professores relativamente à inclusão.

Dos 133 professores que responderam não na formação inicial, 15,8% acham que “nunca” essas crianças devem estar em salas específicas, 6,0% “raramente”, 24,8% “algumas vezes”, 14,3% “muitas vezes” e 39,1% “sempre”. Com esses resultados, podemos ver que não há diferenças significativas nas respostas dos professores que tiveram formação e dos que não tiveram.

Quadro 63: Resultado do teste qui-quadrado das variáveis disciplina de NEE na formação inicial e alunos com NEE em salas específicas.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,454 ^a	4	,348
Razón de verosimilitudes	6,508	4	,164
Asociación lineal por lineal	,015	1	,903
N de casos válidos	183		

a. 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,19.

O resultado do qui-quadrado 0,348 vem confirmar a tabela de contingência. Não existe dependência entre ter disciplina de NEE na formação de professores e a opinião de que as crianças com NEE devem ou não estar em salas específicas. Portanto, não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula.

Hipótese 3: Na escola, a diferença é valorizada e os alunos da turma aceitam os colegas com NEE.

Variável independente: A escola valorização da diferença.

Variável dependente: Os alunos da turma aceitam os colegas com NEE.

Teste Binomial

Primeiramente, iremos fazer o teste binomial para saber se realmente há a valorização da diferença nas escolas e verificar também se os colegas da turma aceitam os colegas

com NEE. Para que seja possível a realização do teste binomial, teremos que transformar as duas variáveis ordinais “*valorização da diferença*” e “*os alunos da turma aceitam os colegas com NEE*” em variáveis nominais dicotômicas. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre assim*.

- **Valorização da diferença**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que acham que na escola a diferença é valorizada é à volta dos 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que acham que na escola a diferença é valorizada é inferior a 99%

Quadro 64: Resultado do teste binomial da variável a escola valoriza a diferença

Prueba binomial					
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Escola Valoriza Diferença Grupo 1	Sim	183	1,00	,99	,159 ^a
Total		183	1,00		

a. Basado en la aproximación Z.

O resultado do teste revela-nos que a proporção de professores que acham que a diferença é valorizada na escola é a volta de 99%. Portanto, não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula.

- **Os alunos da turma aceitam os colegas com NEE**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que consideram que os alunos da turma aceitam os colegas com NEE é a volta dos 99%.

Hipótese Alternativa (H1):A proporção de professores que consideram que os alunos da turma aceitam os colegas com NEE é inferior a 99%

Quadro 65: Resultado do teste binomial da variável alunos aceitam colegas com NEE

Prueba binomial						
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)	
Alunos Aceitam NEE Grupo 1	Sim	191	1,00	,99	,147 ^a	
Total		191	1,00			

a. Basado en la aproximación Z.

O resultado do teste 0,147 é maior que 0,01, o que significa que não há condições estatísticas para rejeitarmos H0. Portanto, podemos com este resultado dizer que a proporção de professores que consideram que os alunos aceitam os colegas com NEE ronda os 99%.

Teste do Qui-quadrado

Para sabermos se existe uma relação de dependência entre estas duas variáveis, recorreremos ao teste qui-quadrado.

Hipótese Nula (H0):A aceitação dos alunos com NEE por parte dos colegas é independente da valorização da diferença levada a cabo pela escola.

Hipótese Alternativa (H1):A aceitação dos alunos com NEE por parte dos colegas é dependente da valorização da diferença levada a cabo pela escola.

Quadro 66: Relação entre as variáveis escola valoriza a diferença e alunos aceitam colegas com NEE

	Resumen del procesamiento de los casos					
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Escola Valoriza Diferença * Colegas Aceitam NEE	179	91,3%	17	8,7%	196	100,0%

Tabla de contingencia Escola Valoriza Diferença * Colegas Aceitam NEE

			Colegas Aceitam NEE				Total
			Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Escola Valoriza Diferença	Raramente	Recuento	4	6	5	10	25
		% dentro de Escola Valoriza Diferença	16,0%	24,0%	20,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de Colegas Aceitam NEE	50,0%	15,8%	10,4%	11,8%	14,0%
	Algumas vezes	Recuento	3	15	6	5	29
		% dentro de Escola Valoriza Diferença	10,3%	51,7%	20,7%	17,2%	100,0%
		% dentro de Colegas Aceitam NEE	37,5%	39,5%	12,5%	5,9%	16,2%
	Muitas vezes	Recuento	0	11	22	23	56
		% dentro de Escola Valoriza Diferença	,0%	19,6%	39,3%	41,1%	100,0%
		% dentro de Colegas Aceitam NEE	,0%	28,9%	45,8%	27,1%	31,3%
	Sempre	Recuento	1	6	15	47	69
		% dentro de Escola Valoriza Diferença	1,4%	8,7%	21,7%	68,1%	100,0%
		% dentro de Colegas Aceitam NEE	12,5%	15,8%	31,3%	55,3%	38,5%
Total	Recuento	8	38	48	85	179	
	% dentro de Escola Valoriza Diferença	4,5%	21,2%	26,8%	47,5%	100,0%	
	% dentro de Colegas Aceitam NEE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Dos inquiridos que afirmam que “raramente” a escola valoriza a diferença, 16,0% referem que “raramente” os alunos aceitam os colegas com NEE; 24,0% “algumas vezes”; 20,0% “muitas vezes” e 40,0% “sempre”.

Dos 29 professores que consideram que “algumas vezes” a diferença é valorizada, 10,3% consideram que “raramente” os alunos aceitam os colegas com NEE; 51,7% “algumas vezes”; 20,7% “muitas vezes” e 17,2% “sempre”.

Os 56 professores que referem que “muitas vezes” a diferença é valorizada na escola, 19,6% consideram que “algumas vezes” os alunos aceitam os colegas com NEE; 39,3% “muitas vezes” e 41,1% “sempre”.

Os inquiridos que acham que sempre a diferença é valorizada na escola, 1,4% consideram que “raramente” os alunos aceitam os colegas com NEE; 8,7% “algumas vezes”; 21,7% “muitas vezes” e 68,1% “sempre”.

Quadro 67: Resultado ui-quadrado das variáveis escola valoriza a diferença e alunos aceitam colegas com NEE

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,855 ^a	9	,000
Razón de verosimilitudes	46,892	9	,000
Asociación lineal por lineal	25,246	1	,000
N de casos válidos	179		

a. 4 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,12.

O resultado do teste é inferior a 0,01 pelo que podemos afirmar que não há condições estatísticas para aceitarmos a hipótese nula (H0). Ou seja, existe uma relação de dependência entre a valorização da diferença e a aceitação dos alunos com NEE por parte dos colegas da turma.

Correlação

Sabendo que existe uma relação de dependência entre as duas variáveis em estudo, é importante saber como se correlacionam.

Quadro 68: Correlação entre as variáveis escola valoriza a diferença e alunos aceitam colegas com NEE

			Correlaciones	
			Escola Valoriza Diferença	Alunos NEE Aceites na Escola
Tau_b de Kendall	Escola Valoriza Diferença	Coeficiente de correlación	1,000	,369**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	183	183
	Alunos NEE Aceites na Escola	Coeficiente de correlación	,369**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	183	194
Rho de Spearman	Escola Valoriza Diferença	Coeficiente de correlación	1,000	,412**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	183	183
	Alunos NEE Aceites na Escola	Coeficiente de correlación	,412**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	183	194

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Os resultados nos mostram que existe uma correlação positiva entre as duas variáveis, ou seja, à medida que uma variável aumenta a outra aumenta também. Isto é, as pessoas que consideram que há valorização da diferença por parte da escola consideram também que os alunos aceitam os colegas com NEE.

Hipótese 4: Os pais costumam protestar contra a presença de alunos com NEE na sala comum.

Teste Binomial

Para testar esta hipótese recorreremos ao teste binomial, porque nos interessa apenas saber a proporção de pais que costumam protestar contra a presença de alunos com NEE na sala comum. À semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotómica. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não e raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre assim*.

- **Pais que costumam protestar contra a presença de alunos com NEE na sala comum**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção pais que costumam protestar contra a presença de alunos com NEE na sala comum é a volta dos 10%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção pais que costumam protestar contra a presença de alunos com NEE na sala comum é inferior a 10%.

Quadro 69: Resultado do teste binomial da variável pais protestam contra a presença de alunos com NEE nas turmas regulares.

Prueba binomial					
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Pais Protestam NEE na Sala	Grupo 1 Não	129	,7	,1	,000 ^a
	Grupo 2 Sim	62	,3		
Total		191	1,0		

a. Basado en la aproximación Z.

A proporção de país que protestam contra a presença de alunos com NEE na sala é inferior a 10%. O que significa que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese H0.

Hipótese 5: As turmas são organizadas por níveis de aprendizagem ou capacidades.

Teste Binomial

Para testar esta hipótese vamos recorrer ao teste binomial, porque nos interessa apenas saber a proporção de professores que consideram que as turmas são organizadas por níveis de aprendizagem ou capacidades. À semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotómica. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre assim*.

- **Asturmas são organizadas por níveis de aprendizagem ou capacidades**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que acham que as turmas são organizadas por níveis de aprendizagem ou capacidades é a volta dos 10%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que acham que as turmas são organizadas por níveis de aprendizagem ou capacidades é inferior a 10%.

Quadro 70: Resultado do teste binomial da variável turma por níveis de aprendizagem

Prueba binomial						
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)	
Turmas por nível de aprendizagem	Grupo 1	Sim	94	,5	,1	,000 ^a
	Grupo 2	Não	96	,5		
	Total		190	1,0		

a. Basado en la aproximación Z.

Segundo o resultado do teste, não há condições estatísticas para aceitarmos a hipótese nula. Ou seja, a proporção de professores que considera que as turmas são organizadas

por níveis de capacidade é inferior a 10%, o que significa que esta prática está em vias de extinção.

Hipótese 6: Os professores usam metodologias ativas centradas nos alunos.

A hipótese 6 é geral, por isso, optamos por criar hipóteses específicas a partir desta hipótese, nomeadamente:

1. As aulas têm em conta a experiência dos alunos;
2. Os alunos sugerem atividades para as aulas;
3. É habitual pedir aos alunos para pesquisarem um assunto da aula;
4. Realiza experiência com os alunos;
5. Realiza vistas de estudo.

De seguida passaremos a testar cada uma das hipóteses específicas através do teste binomial.

Hipótese 6.1: As aulas têm em conta a experiência dos alunos.

Teste Binomial

Para testar esta hipótese, vamos recorrer ao teste binomial para saber a proporção de professores que consideram que as aulas têm em conta a experiência dos alunos. À semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotómica. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre* a *sim*.

- **As aulas têm em conta a experiência dos alunos.**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que as aulas têm em conta a experiência dos alunos é a volta dos 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que as aulas têm em conta a experiência dos alunos é inferior a 99%.

Quadro 71: Resultado do teste binomial da variável aulas têm em conta a experiência dos alunos

Prueba binomial						
		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Aulas experiência dos alunos	Grupo 1	Sim	188	,99	,99	,568 ^{a,b}
	Grupo 2	Não	2	,01		
	Total		190	1,00		

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea $< ,99$.

b. Basado en la aproximación Z.

O resultado do teste mostra claramente que a proporção de professores que consideram que as aulas têm em conta a experiência dos alunos ronda os 99%. Daí que podemos afirmar que não condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese H0.

Hipótese 6.2: Os alunos sugerem atividades para as aulas

Teste Binomial

Para testar esta hipótese, vamos recorrer ao teste binomial para saber a proporção de professores que consideram que alunos sugerem atividades para as aulas. À semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotómica. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre assim*.

- **Os alunos sugerem atividades para as aulas.**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que dizem que os alunos sugerem atividades para as aulas é a volta dos 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que dizem que os alunos sugerem atividades para as aulas é inferior a 99%.

Quadro 72: resultado do teste binomial da variável alunos sugerem atividades para as aulas

Prueba binomial						
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)	
Alunos sugerem atividades	Grupo 1	Sim	187	,97	,99	,045 ^{a,b}
	Grupo 2	Não	5	,03		
	Total		192	1,00		

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea $< ,99$.

b. Basado en la aproximación Z.

Os resultados mostram que não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese H_0 , ou seja, a proporção de professores que dizem que os alunos sugerem atividades para as aulas é a volta dos 99%.

Hipótese 6.3: É habitual pedir aos alunos para pesquisarem um assunto da aula.

Teste Binomial

Para testar esta hipótese, recorremos ao teste binomial para saber a proporção de professores que consideram que é habitual pedir aos alunos para pesquisarem um assunto da aula. À semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotómica. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre* a *sim*.

- **É habitual pedir aos alunos para pesquisarem um assunto da aula.**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H_0): A proporção de professores que dizem que é habitual pedir aos alunos para pesquisarem um assunto da aula é a volta dos 99%.

Hipótese Alternativa (H_1): A proporção de professores que dizem que é habitual pedir aos alunos para pesquisarem um assunto da aula é inferior a 99%.

Quadro 73: Resultado do teste binomial da variável alunos realizam pesquisa para as aulas

Prueba binomial						
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)	
Alunos pesquisa	Grupo 1	Sim	191	,98	,99	,133 ^{a,b}
	Grupo 2	Não	4	,02		
Total			195	1,00		

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea < ,99.

b. Basado en la aproximación Z.

A proporção de professores que dizem que é habitual pedir aos alunos para pesquisarem um assunto da aula é a volta dos 99%, o que significa que não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula (H0).

Hipótese 6.4: Realiza experiência com os alunos.

Teste Binomial

Para testar esta hipótese, recorreremos ao teste binomial para saber a proporção de professores que afirmam realizar experiência com os alunos. À semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotómica. Assim, *nuncapassaa* correspondera *não e raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre assim*.

- **Realiza experiência com os alunos.**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que afirma realizar experiência com os alunos é a volta dos 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que afirma realizar experiência com os alunos é inferior a 99%.

Quadro 74: Resultado do teste binomial da variável alunos realizam experiências

Prueba binomial

	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Realiza experiencia Grupo 1	Sim	190	,97	,99	,047 ^{a,b}
Grupo 2	Não	5	,03		
Total		195	1,00		

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea $< ,99$.

b. Basado en la aproximación Z.

A proporção de professores que afirma realizar experiência com os alunos é a volta dos 99%. Isto é, não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula.

Hipótese 6.5: Realiza visitas de estudo.

Teste Binomial

Para testar esta hipótese, vamos recorrer ao teste binomial para saber a proporção de professores que afirmam realizar visitas de estudo com os alunos. À semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotómica. Assim, *nuncapassaa* corresponderá *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre asim*.

- **Realiza visita de estudo com os alunos.**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que afirmam realizar visitas de estudo com os alunos ronda os 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que afirmam realizar visitas de estudo com os alunos é inferior a 99%.

Quadro 75: Resultado do teste binomial da variável realiza visitas de estudo

Prueba binomial					
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Visita de estudio Grupo 1	Sim	187	,98	,99	,296 ^{a,b}
Grupo 2	Não	3	,02		
Total		190	1,00		

- a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea $< ,99$.
- b. Basado en la aproximación Z.

Os resultados do teste mostram que não há condições estatística para rejeitarmos a hipótese nula, ou seja, a proporção de professores que afirmam realizar visitas de estudo com os alunos ronda os 99%.

Hipótese 7: Os professores trabalham convenientemente os diferentes ritmos de aprendizagem.

Por ser uma hipótese geral que abrange diferentes aspetos, optamos por criar hipóteses específicas a partir desta, nomeadamente:

1. Reconhece os alunos que têm ritmos de aprendizagem diferente;
2. Os primeiros alunos a terminar os trabalhos ajudam os colegas que demoram mais tempo a terminar;
3. Os primeiros alunos a terminarem os trabalhos resolvem outros exercícios com maior grau de dificuldade.

Posto isto, passaremos a testar cada uma das hipóteses específicas.

Hipótese 7.1: Reconhece alunos que têm ritmos de aprendizagem diferente

Teste Binomial

Para testar esta hipótese, recorreremos ao teste binomial para saber a proporção de professores que afirmam que reconhecem alunos com ritmos de aprendizagem diferente. À semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotómica. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre assim*.

- **Reconhece alunos que têm ritmos de aprendizagem diferentes.**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que afirmam que reconhecem alunos com ritmos de aprendizagem diferente ronda os 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que afirmam que reconhecem alunos com ritmos de aprendizagem diferente é inferior a 99%.

Quadro 76: Resultado do teste binomial da variável ritmos de aprendizagem diferentes

Prueba binomial						
		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Ritmos de aprendizagem diferente	Grupo 1	Sim	189	,99	,99	,432 ^a
	Grupo 2	Não	1	,01		
	Total		190	1,00		

a. Basado en la aproximación Z.

O resultado mostra que quase a totalidade dos inquiridos reconhecem alunos com ritmos de aprendizagem diferente, ou seja, a proporção de professores que afirmam que reconhece alunos com ritmos de aprendizagem diferente ronda os 99%.

Hipótese 7.2: Os primeiros alunos a terminar os trabalhos ajudam os colegas que demoram mais tempo a terminar

Teste Binomial

Para testar esta hipótese, recorremos ao teste binomial para saber a proporção de professores que dizem que os primeiros alunos a terminar os trabalhos ajudam os colegas que demoram mais tempo a terminar. À semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotómica. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre assim*.

- **Os primeiros alunos a terminar os trabalhos ajudam os colegas que demoram mais tempo a terminar.**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que dizem que os primeiros alunos a terminar os trabalhos, ajudam os colegas que demoram mais tempo a terminar ronda os 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que dizem que os primeiros alunos a terminar os trabalhos, ajudam os colegas que demoram mais tempo a terminar inferior a 99%.

Quadro 77: Resultado do teste binomial da variável alunos que terminam primeiro ajudam os colegas

Prueba binomial						
		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Alunos que terminam ajudam colegas	Grupo 1	Sim	193	,99	,99	,421 ^a
	Grupo 2	Não	1	,01		
	Total		194	1,00		

a. Basado en la aproximación Z.

A proporção de professores que dizem que os primeiros alunos a terminar os trabalhos ajudam os colegas que demoram mais tempo a terminar ronda os 99%. Ou seja, não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula.

Hipótese 7.3: Os primeiros alunos a terminarem os trabalhos, resolvem outros exercícios com maior grau de dificuldade.

Teste Binomial

Para testar esta hipótese, recorremos ao teste binomial para saber a proporção de professores que afirmam que os primeiros alunos a terminarem os trabalhos resolvem outros exercícios com maior grau de dificuldade. À semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotómica. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre* a *sim*.

- Os primeiros alunos a terminarem os trabalhos resolvem outros exercícios com maior grau de dificuldade.

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que afirmam que os primeiros alunos a terminarem os trabalhos, resolvem outros exercícios com maior grau de dificuldade é a voltados 90%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que afirmam que os primeiros alunos a terminarem os trabalhos, resolvem outros exercícios com maior grau de dificuldade é inferior a 90%.

Quadro 78: Resultados do teste binomial da variável alunos que terminam primeiro resolvem outros exercícios

Prueba binomial						
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)	
Alunos terminam primeiro	Grupo 1 Não	16	,1	,9	,000 ^{a,b}	
	Grupo 2 Sim	176	,9			
	Total	192	1,0			

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea < ,9.

b. Basado en la aproximación Z.

O resulta revela que não há condições estatísticas para aceitarmos a hipótese nula, ou seja, a proporção de professores que afirmam que os primeiros alunos a terminarem os trabalhos resolvem outros exercícios com maior grau de dificuldade é inferior a 90%.

Hipótese 8: As condições físicas da escola condicionam a realização de tarefas rotineiras.

A partir da hipótese 9 optados por elaborar outras hipóteses mais específicas, nomeadamente:

1. Na escola existe rampa de acesso para os alunos com deficiência física que facilita a realização de tarefas rotineiras;
2. A distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos, facilitando a realização de tarefas rotineiras.

De seguida, passamos a testar cada uma das hipóteses específicas.

Hipótese 8.1: Na escola existe rampa de acesso para os alunos com deficiência física que facilita a realização de tarefas rotineiras.

Teste Binomial

Para testar esta hipótese, recorreremos ao teste binomial para saber a proporção de cada uma das variáveis: “na escola existe rampa de acesso para os alunos com deficiência física” e “realização de tarefas rotineiras”. No caso da segunda variável à semelhança do que aconteceu com outras variáveis ordinais, teremos que transformá-la numa variável nominal dicotômica. Assim, *nunca* passa a corresponder a *não* e *raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre assim*.

- **Na escola existe rampa de acesso para os alunos com deficiência física.**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que afirma que na escola existe rampa de acesso para alunos com deficiência física é a volta dos 10%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que afirma que na escola existe rampa de acesso para alunos com deficiência física é inferior a 10%.

Quadro 79: Resultados do teste binomial da variável na escola existe rampa de acesso

Prueba binomial					
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)
Rampa Acceso Grupo 1	Não	182	,9	,1	,000 ^a
Grupo 2	Sim	11	,1		
Total		193	1,0		

a. Basado en la aproximación Z.

Tendo em conta o resultado do teste, podemos afirmar que não há condições estatísticas para aceitarmos a hipótese H0, ou seja, proporção de professores que afirmam que na escola existe rampa de acesso para alunos com deficiência física é inferior a 10%.

- **Realização de tarefas rotineiras.**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que afirma que os alunos com NEE realizam tarefas rotineiras é a volta dos 99%.

Hipótese Alternativa (H1): A proporção de professores que afirma que os alunos com NEE realizam tarefas rotineiras é inferior a 99%.

Quadro 80: Resultado do teste binomial da variável os alunos com NEE realizam tarefas rotineiras.

Prueba binomial						
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (unilateral)	
executam tarefas rotineiras	Grupo 1	Sim	181	,97	,99	,012 ^{a,b}
	Grupo 2	Não	6	,03		
	Total		187	1,00		

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea < ,99.

b. Basado en la aproximación Z.

A proporção de professores que afirma que os alunos com NEE realizam tarefas rotineiras é a volta dos 99%. Isto significa que não condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese H0.

Pelos resultados do binomial, é possível constatar que não existe nenhuma relação entre a existência de rampas de acesso para os deficientes físicos e a realização de tarefas rotineiras. Contudo, vamos realizar o teste do qui-quadrado para confirmar esse resultado.

Teste do Qui-quadrado

Variável independente: Existência de rampa de acesso.

Variável dependente: Realização de tarefas rotineiras.

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A realização de tarefas rotineiras não depende da existência de rampas de acesso para os deficientes físicos.

Hipótese Alternativa (H1): A realização de tarefas rotineiras depende da existência de rampas de acesso para os deficientes físicos.

Quadro 81: Relação entre as variáveis existência de rampa de acesso e execução de tarefas rotineiras.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Rampa Acceso * Executa Tarefas Rotineiras	185	94,4%	11	5,6%	196	100,0%

Tabla de contingencia Rampa Acceso * Executa Tarefas Rotineiras

		Executa Tarefas Rotineiras					Total
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Rampa Acesso	Sim Recuento	0	0	5	3	2	10
	% dentro de Rampa Acesso	,0%	,0%	50,0%	30,0%	20,0%	100,0%
	% dentro de Executa Tarefas Rotineiras	,0%	,0%	5,9%	8,8%	11,1%	5,4%
	Não Recuento	6	42	80	31	16	175
	% dentro de Rampa Acesso	3,4%	24,0%	45,7%	17,7%	9,1%	100,0%
	% dentro de Executa Tarefas Rotineiras	100,0%	100,0%	94,1%	91,2%	88,9%	94,6%
Total	Recuento	6	42	85	34	18	185
	% dentro de Rampa Acesso	3,2%	22,7%	45,9%	18,4%	9,7%	100,0%
	% dentro de Executa Tarefas Rotineiras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dos 10 inquiridos que afirmam existir rampa de acesso nas suas escolas, 50,0% dizem que “algumasvezes” os alunos com NEE realizam tarefas rotineiras; 30,0% “muitas vezes” e 20,0% “sempre”.

Dos 175 inquiridos que afirmam a inexistência de rampas de acesso nas suas escolas, 3,4% dizem que “nunca” os alunos com NEE realizam tarefas rotineiras; 24,0% “raramente”; 45,7% “algumas vezes”, 17,7% “muitas vezes” e 9,1% “sempre”.

Através da tabela de contingência, podemos ver que não existe nenhuma relação de dependência entre essas duas variáveis.

Quadro 82: Resultado do teste qui-quadrado das variáveis existência de rampa de acesso e execução de tarefas rotineiras.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,704 ^a	4	,319
Razón de verosimilitudes	6,921	4	,140
Asociación lineal por lineal	4,291	1	,038
N de casos válidos	185		

a. 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,32.

O resultado do qui-quadrado vem confirmar o que tínhamos constado anteriormente. Não existe condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese H0, assim sendo, podemos afirmar que realização de tarefas rotineiras não depende da existência de rampas de acesso para os deficientes físicos.

Hipótese 8.2: A distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos facilitando a realização de tarefas rotineiras.

Variável independente: Distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos.

Variável dependente: Realização de tarefas rotineiras.

Teste Binomial

Para testar esta hipótese, recorreremos ao teste binomial para saber a proporção de cada uma da variável: “*distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos*”. Quanto à variável “*realização de tarefas rotineiras*” já testamos a sua proporção anteriormente e o resultado é a volta dos 99%.

- **A distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos.**

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A proporção de professores que afirma que distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos é a volta dos 50%.

Hipótese Alternativa (H1): proporção de professores que afirma que distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos é inferior a 50%.

Quadro 83: Resultados do teste binomial da variável distribuição das carteiras na sala.

Prueba binomial						
	Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Sig. asintót. (bilateral)	
Distribuição das Carteiras	Grupo 1	Não	77	,40	,50	,006 ^a
	Grupo 2	Sim	116	,60		
	Total		193	1,00		

a. Basado en la aproximación Z.

A proporção de professores que afirma que distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos é a volta dos 50%, pelo que não existe condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula.

Teste do Qui-quadrado

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0):A realização de tarefas rotineiras não depende da distribuição das carteiras na sala.

Hipótese Alternativa (H1):A realização de tarefas rotineiras não depende da distribuição das carteiras na sala.

Quadro 84: Relação entre as variáveis distribuição das cadeiras na sala e a execução de tarefas rotineiras

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Distribuição das Carteiras * Executa Tarefas Rotineiras	186	94,9%	10	5,1%	196	100,0%

Tabla de contingência Distribuição das Carteiras * Executa Tarefas Rotineiras

		Executa Tarefas Rotineiras					Total
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Distribuição das Carteiras	Sim Recuento	2	19	55	24	14	114
	% dentro de Distribuição das Carteiras	1,8%	16,7%	48,2%	21,1%	12,3%	100,0%
	% dentro de Executa Tarefas Rotineiras	33,3%	45,2%	64,0%	70,6%	77,8%	61,3%
	Não Recuento	4	23	31	10	4	72
	% dentro de Distribuição das Carteiras	5,6%	31,9%	43,1%	13,9%	5,6%	100,0%
	% dentro de Executa Tarefas Rotineiras	66,7%	54,8%	36,0%	29,4%	22,2%	38,7%
Total	Recuento	6	42	86	34	18	186
	% dentro de Distribuição das Carteiras	3,2%	22,6%	46,2%	18,3%	9,7%	100,0%
	% dentro de Executa Tarefas Rotineiras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dos 114 inquiridos que afirmam que a distribuição das carteiras na sala facilita a mobilidade de todos, 1,8% refere que as crianças com NEE “nunca” realizam as tarefas rotineiras; 16,7% “raramente”; 48,2% “algumas vezes”; 21,1% “muitas vezes” e 12,3% “sempre”.

Dos 72 professores inqueridos que responderam que a distribuição das carteiras na sala não facilita a deslocação de todos, 5,6% responderam que “nunca” os alunos com NEE executam tarefas rotineiras; 31,9% “raramente”; 43,1 “algumas vezes” 13,9% “muitas vezes” e 5,6% “sempre”.

Quadro 85: Resultado do teste qui-quadrado das variáveis distribuição das cadeiras na sala e a execução de tarefas rotineiras

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,096 ^a	4	,039
Razón de verosimilitudes	10,106	4	,039
Asociación lineal por lineal	9,051	1	,003
N de casos válidos	186		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,32.

O resultado do teste de qui-quadrado 0,039 é superior a 0,01, o que significa que não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula (H0). Ou seja, não existe nenhuma relação de dependência entre a distribuição das carteiras e a realização de tarefas rotineiras.

Hipótese 9: Quando os professores, que têm nas suas turmas alunos com NEE, recebem apoio de especialistas, os próprios alunos com NEE também têm esse apoio.

Variável independente: os professores, que têm nas suas turmas alunos com NEE recebem apoio de especialistas.

Variável dependente: os alunos com NEE têm apoio de especialistas.

Teste do Qui-quadrado

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): O apoio de especialistas aos alunos com NEE é independente do apoio que os professores recebem quando nas suas turmas há alunos com NEE.

Hipótese Alternativa (H1): O apoio de especialistas aos alunos com NEE é dependente do apoio que os professores recebem quando nas suas turmas há alunos com NEE.

Quadro 86: Relação entre as variáveis apoio psicólogos e apoios especialistas

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Apoio Psicologo * Apoio Especialistas	176	89,8%	20	10,2%	196	100,0%

Tabla de contingencia Apoio Psicologo * Apoio Especialistas

			Apoio Especialistas					Total
			Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Apoio Psicologo	Nunca	Recuento	25	4	1	0	0	30
		% dentro de Apoio Psicologo	83,3%	13,3%	3,3%	,0%	,0%	100,0%
		% dentro de Apoio Especialistas	47,2%	7,7%	1,9%	,0%	,0%	17,0%
	Raramente	Recuento	20	29	13	2	0	64
		% dentro de Apoio Psicologo	31,3%	45,3%	20,3%	3,1%	,0%	100,0%
		% dentro de Apoio Especialistas	37,7%	55,8%	25,0%	16,7%	,0%	36,4%
Algumas vezes	Recuento	5	14	28	6	1	54	
	% dentro de Apoio Psicologo	9,3%	25,9%	51,9%	11,1%	1,9%	100,0%	

	% dentro de Apoio Especialistas	9,4%	26,9%	53,8%	50,0%	14,3%	30,7%
Muitas vezes	Recuento	3	2	6	4	1	16
	% dentro de Apoio Psicologo	18,8%	12,5%	37,5%	25,0%	6,3%	100,0%
	% dentro de Apoio Especialistas	5,7%	3,8%	11,5%	33,3%	14,3%	9,1%
Sempre	Recuento	0	3	4	0	5	12
	% dentro de Apoio Psicologo	,0%	25,0%	33,3%	,0%	41,7%	100,0%
	% dentro de Apoio Especialistas	,0%	5,8%	7,7%	,0%	71,4%	6,8%
Total	Recuento	53	52	52	12	7	176
	% dentro de Apoio Psicologo	30,1%	29,5%	29,5%	6,8%	4,0%	100,0%
	% dentro de Apoio Especialistas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dos inquiridos que afirmam que “nunca” têm apoio dos especialistas, 47,2% afirmam os alunos com NEE também “nunca” têm apoio de especialistas; 37,7% “raramente”; 9,4% “algumas vezes”; 5,7% “muitas vezes” e 0% “sempre”.

Os professores que responderam que “raramente” têm apoio de especialistas 7,7% responderam que “nunca” os alunos com NEE têm apoio de especialistas; 55,8% “raramente”; 26,9% “algumas vezes”; 3,6% “muitas vezes” e 5,8% “sempre”.

Os professores inquiridos que responderam que “algumas vezes” têm apoio de especialistas, 1,9% responderam que “nunca” os alunos com NEE têm apoio de especialistas; 25,0% “raramente”; 53,8% “algumas vezes”; 11,5% “muitas vezes” e 7,7% “sempre”.

Dos inquiridos que responderam que “muitas vezes” têm apoio de especialistas 0% responderam que “nunca” os alunos com NEE têm apoio de especialista; 16,7% “raramente”; 50,0% “algumas vezes”; 33,3% “muitas vezes” e 0% “sempre”.

Os professores que afirmaram que “sempre” têm apoio de especialistas, 0% responderam que “nunca” e “raramente” os alunos com NEE têm apoio de especialistas;

14,3% que “algumas vezes”, e a mesma percentagem responderam “muitas vezes” e 71,4,% “sempre”.

Quadro 87: Resultado do teste de qui-quadrado para as variáveis apoios psicólogos e apoios especialistas

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	129,390 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	105,293	16	,000
Asociación lineal por lineal	63,133	1	,000
N de casos válidos	176		

a. 16 casillas (64,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

O resultado do qui-quadrado revela-nos que não há condições estatísticas para aceitarmos a hipótese H0, ou seja, existe uma relação de dependência entre o apoio facultado aos professores da turma quando têm alunos com NEE e o apoio facultado aos próprios alunos com NEE.

Já que existe essa relação de dependência, é importante verificar como essas duas variáveis se correlacionam.

Correlação

Quadro 88: Correlação entre as variáveis apoios psicólogos e apoio especialista

Correlaciones			Apoio Psicologo	Apoio Especialistas
Tau_b de Kendall	Apoio Psicologo	Coeficiente de correlación	1,000	,534**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	183	176
	Apoio Especialistas	Coeficiente de correlación	,534**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	176	183
Rho de Spearman	Apoio Psicologo	Coeficiente de correlación	1,000	,603**

	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	183	176
Apoio Especialistas	Coeficiente de correlación	,603**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	176	183

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tanto *Tau de Kendall*(0,534) como *Rho de Spearman*(0,603) revela-nos que existe uma correlação positiva entre as duas variáveis, ou seja, quando os professores têm apoio de especialistas os alunos também têm apoio de especialistas.

Hipótese 10: Os alunos com NEE evoluem na aquisição de conhecimento quando têm apoio suplementares de especialistas na sala de recursos.

Variável independente: Apoio suplementar dos especialistas na sala de recursos.

Variável dependente: Melhoria no acesso ao conhecimento.

Teste de Qui-quadrado

As duas hipóteses estatísticas assumidas foram:

Hipótese Nula (H0): A evolução na aquisição de conhecimento por parte dos alunos com NEE é independente do apoio de especialistas na sala de recursos.

Hipótese Alternativa (H1): A evolução na aquisição de conhecimento por parte dos alunos com NEE é independente do apoio de especialistas na sala de recursos.

Quadro 89: Relação entre as variáveis apoio da sala de recursos e evolução na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos com NEE.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Apoio Sala de Recurso * Evolu.Aquisição Conhec.	177	90,3%	19	9,7%	196	100,0%

Tabla de contingencia Apoio Sala de Recurso * Evolu.Aquisição Conhec.

			Evolu.Aquisição Conhec.					Total
			Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	
Apoio Sala de Recurso	Nunca	Recuento	3	13	19	9	3	47
		% dentro de Apoio Sala de Recurso	6,4%	27,7%	40,4%	19,1%	6,4%	100,0%
		% dentro de Evolu.Aquisição Conhec.	42,9%	29,5%	26,8%	24,3%	16,7%	26,6%
	Raramente	Recuento	3	18	18	7	6	52
		% dentro de Apoio Sala de Recurso	5,8%	34,6%	34,6%	13,5%	11,5%	100,0%
		% dentro de Evolu.Aquisição Conhec.	42,9%	40,9%	25,4%	18,9%	33,3%	29,4%
	Algumas vezes	Recuento	1	6	19	8	3	37
		% dentro de Apoio Sala de Recurso	2,7%	16,2%	51,4%	21,6%	8,1%	100,0%
		% dentro de Evolu.Aquisição Conhec.	14,3%	13,6%	26,8%	21,6%	16,7%	20,9%
	Muitas vezes	Recuento	0	3	11	7	4	25
		% dentro de Apoio Sala de Recurso	,0%	12,0%	44,0%	28,0%	16,0%	100,0%
		% dentro de Evolu.Aquisição Conhec.	,0%	6,8%	15,5%	18,9%	22,2%	14,1%
Sempre	Recuento	0	4	4	6	2	16	
	% dentro de Apoio Sala de Recurso	,0%	25,0%	25,0%	37,5%	12,5%	100,0%	
	% dentro de Evolu.Aquisição Conhec.	,0%	9,1%	5,6%	16,2%	11,1%	9,0%	
Total	Recuento	7	44	71	37	18	177	
	% dentro de Apoio Sala de Recurso	4,0%	24,9%	40,1%	20,9%	10,2%	100,0%	
	% dentro de Evolu.Aquisição Conhec.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Dos inquiridos que afirmam que as crianças com NEE “nunca” têm apoio dos especialistas na sala de recursos, 6,4% referem que “nunca” evoluem na aquisição de conhecimentos; 27,7% “raramente”; 40,4% “algumas vezes”; 19,1% “muitas vezes” e 6,4% “sempre”.

Daqueles que afirmam que “raramente” as crianças com NEE tem apoio de especialistas na sala de recursos, 5,8% consideram que “nunca” evoluem na aquisição de conhecimento; 34,6% “raramente”; 34,6% “algumas vezes”; 13,5% “muitas vezes” e 11,5% “sempre”.

Os professores inquiridos que consideram que “algumas vezes” os alunos com NEE têm apoio de especialistas na sala de recursos, 2,7% afirmam que “nunca” essas crianças evoluem na aquisição de conhecimentos; 16,2% “raramente”; 51,4% “algumas vezes”; 21,6% “muitas vezes” e 8,1% “sempre”.

Daqueles que consideram que “muitas vezes” os alunos com NEE têm apoio de especialistas da sala de recursos, 0% consideram que “nunca” evoluem na aquisição de conhecimentos; 12,0% “raramente”; 44,0% “algumas vezes”; 28,0% “muitas vezes” e 16,0% “sempre”.

Os inquiridos que afirmam que “sempre” os alunos com NEE têm apoios de especialistas na sala de recurso, 0% consideram que “nunca” evoluem na aquisição de conhecimentos; 25,0% “raramente”; 25,0% “algumas vezes”; 37,5% “muitas vezes” e 12,5% “sempre”.

Quadro 90: Resultado do teste qui-quadrado dos variáveis apoio da sala de recursos e evolução na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos com NEE.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,380 ^a	16	,427
Razón de verosimilitudes	17,964	16	,326
Asociación lineal por lineal	6,835	1	,009
N de casos válidos	177		

a. 11 casillas (44,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,63.

O resultado do qui-quadrado é 0,427 superior a 0,01, o que significa que não há condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese nula (H0). Portanto, a evolução na aquisição de conhecimento por parte dos alunos com NEE é independente do apoio de especialistas na sala de recursos.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em Cabo Verde, a educação formal surge associada à elite. Segundo Cardoso (2007) o sistema educativo cabo-verdiano remonta aos finais do séc. XIX/início do séc. XX, circunscrita a uma pequena elite. Portanto, uma educação muito seletiva, onde não havia lugar para as crianças com necessidades educativas especiais. Carvalho (1998 *cit in* Cardoso, 2007:251) refere que “o ensino primário elementar (até 3ª classe) tornou-se obrigatório para todas as crianças de um e outro sexo, física e mentalmente sãs em idade escolar”.

Durante muito tempo, até ao fim dos anos 50, o ensino destinava-se a um pequeno número de privilegiados das cidades e do campo: filhos e filhas da burguesia comerciante, dos morgados e proprietários agrícolas, e filhos de uma classe média em crescimento lento dos empregados e dos intelectuais.

(Lesourd, 1995. *cit in* Afonso, 2000:121)

Com a independência do país a 5 de julho de 1975, verificou-se melhorias significativas a nível educação. Contudo, como refere Moura (2009: 127) “o ensino continuou sendo elitista, selectivo e “legitimadora” da ideologia do grupo dominante.” Ou seja, apesar dos avanços verificados a nível da educação, as crianças com NEE continuaram a não ter vez no sistema de ensino cabo-verdiano.

Após a abertura política que ocorreu em 1990, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro) e nesta lei é expressa a preocupação com a educação de crianças com NEE através de três artigos, nomeadamente: o art.º 44 sobre a educação especial, art.º 45 sobre a educação de crianças portadoras de deficiência e o art.º 46 sobre a educação de crianças sobredotadas. A Lei de Bases prevê ainda, no artigo 65º, a formação de professores e educadores de infância em educação especial. Essa lei formaliza o reconhecimento do direito à educação a todas as crianças, inclusive as que apresentam necessidades educativas especiais.

Nas últimas décadas verificou-se investimentos significativos a favor da educação de crianças com NEE, tanto a nível legislativo, como a nível da prática. Contudo, ainda verifica-se algumas lacunas e incongruências entre as políticas e as práticas de inclusão.

Em relação à análise documental realizada, verificamos que o estado assume a educação de crianças com NEE, através da tutela do Ministério da Educação. A Declaração de Salamanca (1994) recomenda que a legislação deverá reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em contextos integrados. Na legislação cabo-verdiana quando se faz referência à educação inclusiva, o público-alvo são crianças e jovens com deficiência e crianças sobredotadas. Consideramos que esse público é bastante restrito, visto que autores como o Correia (1999) apresenta um leque variado de problemáticas que são consideradas NEE, como podemos conferir na citação que se segue:

Crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo (p.49).

No questionário aplicado aos professores, verificamos que as NEE mais frequentes nas escolas não são deficiências, nem crianças sobredotadas como prevê a lei, mas sim as dificuldades de aprendizagem, seguido dos problemas de comportamento, como ilustra o gráfico 13.

A realidade nas escolas cabo-verdianas vai de encontro aos teóricos que defendem que as deficiências são problemáticas de alta-intensidade, mas aparecem nas escolas com baixa-frequências. Contudo, as escolas têm de estar preparadas para atenderem adequadamente os casos que aparecem.

A partir da análise documental verificamos que o **Estado responsabiliza-se** pela definição de políticas e cria as condições para a sua implementação, apoiando iniciativas públicas e privadas relativamente à inclusão de alunos com NEE como prevê a Declaração Mundial de Educação para Todo (1990) “As autoridades responsáveis pela

educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos”. Na Declaração de Salamanca (1994) essa ideia é também evidente “a política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro,...”

A nível das **respostas educativas às crianças com NEE nas turmas regulares** tanto a antiga Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº103/111/90 de 29 de Dezembro) como a nova (Decreto-legislativo nº2/2010 de 7 de Maio) fazem referência às respostas no sistema educativo regular. Portanto, o Estado assume o que está previsto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007: 28) que refere que os Estados devem assegurar que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.” O que significa que Cabo Verde está a trabalhar na linha da inclusão, onde as escolas devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. (Declaração de Salamanca, 1994)

Os entrevistados manifestaram um posicionamento favorável à inclusão de alunos com NEE no ensino regular – “a inclusão é um direito de um ser humano e todos nós devemos saber lidar com a inclusão. Porque todos somos diferentes e todos somos iguais.” (PAAC) Os professores inquiridos manifestaram também positivamente à inclusão de crianças com NEE no ensino regular, como demonstra o gráfico 9: Alunos com NEE na escola, em que 70,9% estão sempre a favor da inclusão.

Após a realização dos testes de hipóteses binomial, verificamos contradições nas respostas dos professores. Se, por um lado, a maioria tem opinião favorável à inclusão, por outro a volta de 80% acham que deve existir salas específicas para esses alunos, como pode ser confirmado no quadro 60 – “*Resultado do teste binomial da variável sala de aula específica para alunos com NEE*”.

Contudo, as respostas educativas às crianças com NEE concretizam-se, grosso modo, no ensino regular. Pelo que coloca-se algumas questões relacionadas com as condições de ingresso, frequência e conclusão.

Em relação às **condições de ingresso** foi realçada a matrícula/admissão, que surge apenas na Proposta de Documento Regulador da Educação Inclusiva (2007), que diz o seguinte: Aplica-se condições especiais de matrícula quando é efetuada na escola considerada adequada, independentemente do local de residência e com dispensa ou flexibilização dos limites etários previstos no sistema de ensino.

A nível da **frequência** fez-se referência ao currículo, admitindo-se adaptações curriculares consoante as características do aluno. – 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. (LBSE, Decreto-legislativos nº2 de 7 de Maio de 2010). As adaptações curriculares fazem parte do leque de orientação da Declaração de Salamanca, como se pode conferir: “Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice - versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (Declaração de Salamanca, 1994:22)

No questionário aplicado aos professores, verificamos que duas variáveis nos dão indicação de realizações curriculares quando há crianças com NEE no ensino regular, nomeadamente:

- Tempo para corrigir trabalhos individuais e para atender as dificuldades dos alunos;
- A avaliação é a mesma para todos.

Os resultados apontam para o facto de “algumas vezes” os professores terem tempo para corrigir o trabalho individual (30,6%) e atender a dificuldade de cada um (36,6%) e “raramente” 24% e 24,2% respetivamente, como pode ser conferido no gráfico 18: *“Tempo para corrigir trabalhos individuais e atender as dificuldades”*. Este resultado põe a “nu” a dificuldade do atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Sendo assim, quase a totalidade dos professores inquiridos reconhecem ritmos diferentes dos alunos (conferir no quadro 64 – *“Resultado do teste binomial da variável ritmos de aprendizagem diferentes”*).

Apesar das dificuldades dos professores em atenderem as dificuldades de cada aluno, estes nas suas respostas ao questionário declaram usar metodologias ativas, nomeadamente cerca de 99% dos professores consideram que levam em consideração a experiência dos alunos nas suas aulas (quadro 70 – “*Resultado do teste binomial da variável as aulas têm em conta a experiência dos alunos*”); a volta de 99% dos professores pede aos alunos para pesquisarem assuntos da aula (quadro 72 – “*Resultado do teste binomial da variável alunos realizam pesquisa para as aulas*”) e cerca de 99% dos professores afirmam realizar experiência e visitas de estudo com os alunos. Seria importante precisar o número de experiências e visitas de estudo realizadas. Infelizmente o estudo não apurou esse facto.

O uso de metodologias ativas, centrada na criança, facilita a diferenciação curricular. Segundo Tomlinson (2000b) a diferenciação curricular encontra-se assente num conjunto de princípios, nomeadamente:

- Alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem.
- As diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se refletirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos.
- Os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados.
- Os alunos aprendem melhor quando percebem a relação entre o currículo e as suas motivações e experiência de vida.
- Os alunos aprendem melhor quando as tarefas de aprendizagem são naturais.
- Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados.
- O trabalho central da escola (professor) é maximizar as competências de cada aluno.

Um outro aspeto que nos dá indicações de diferenciação curricular é a questão da avaliação, em que nos resultados obtidos, verificamos que não existe consenso entre os professores, quando questionados sobre o facto de a avaliação ser igual para todos os alunos, como se pode constatar no gráfico 24: avaliação dos alunos, em que as opiniões

se divergem, tendo “nunca” 29,1%, “raramente” 19,4%, “algumas vezes” 19,9% e “sempre” 19,4%.

Este resultado demonstra que há alguns professores que estão a realizar adaptações curriculares a nível da avaliação e outros não. Segundo Leite (2005), seja qual for a metodologia utilizada na sala de aula para realizar adaptações curriculares, é fundamental começar por ter em conta aquilo que o aluno faz juntamente com os colegas, pois a finalidade última da intervenção é o acesso ao currículo comum.

As adaptações curriculares devem também contemplar o acesso à aprendizagem através dos meios e dos modos que facilitam a aprendizagem de pessoas com limitações específicas. Para que isso seja possível, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007: 28 e 29) propõe orientações políticas aos Estados Partes, em que estes deverão tomar medidas apropriadas, inclusive:

- a) Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;
- b) Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais⁴⁴ e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c) Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

A realização de adaptações curriculares está intimamente também relacionada à diversificação dos materiais didáticos na sala de aula. Os resultados dos questionários revelam que não há muita diversificação dos materiais didáticos na sala de aula, visto que os materiais mais utilizados são livros (69,6% “sempre”) e cartazes (39,1%

⁴⁴Cabo Verde ainda não dispõe de uma língua gestual. Contudo, vários esforços tem sido feitos neste sentido.

“sempre”), como ilustra o gráfico 25 – *“materiais didáticos usados com maior frequência”*.

Materiais como o computador e a rádio apresentam 94,9% de “nunca” e 99,5% de “nunca”, respectivamente, ou seja, o uso das novas tecnologias ainda não são expressivas nas escolas do ensino básico.

No que diz respeito aos materiais específico das deficiências, verificou que as escolas não possuem nem os materiais mais antigos, nem os modernos ligados às novas tecnologias, consoante as recomendações do Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar (2000) que diz que os Estados devem “angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar os esforços em alcançar as metas de Educação para Todos”. A ausência desses materiais nas escolas do ensino básico encontra-se patenteada nos gráficos 29 – *“Materiais específicos para aprendizagem de alunos com deficiência visual”* e 30 – *“Tecnologias que facilitam a aprendizagem dos alunos com NEE”* não existem. Em todos os materiais apresentados no questionário “*não existe*” ronda os 99% e em alguns casos 100%.

Com esses dados, foi possível constatar que as escolas básicas não dispõem de equipamentos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem com crianças que possuem diferentes tipos de NEE, principalmente crianças com deficiência visual, que segundo o censo 2010 constituem 13% da população.

Em relação à **conclusão** do ensino, regular fez-se referência à certificação. Através da análise documental, apuramos que a legislação só contempla a certificação do ensino profissional, isto é, apenas na Proposta de Documento Regulador da Educação Inclusiva (2007), que nem se sequer foi aprovada ainda. – “Para o efeito de formação profissional e emprego o aluno cujo programa educativo se traduza num currículo alternativo obtém, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifique as competências alcançadas.”

No questionário aplicado aos professores do ensino básico, procuramos saber o aproveitamento académico das crianças com NEE que frequentam o ensino regular, visto que, a conclusão depende muito do sucesso alcançado. No gráfico 31, podemos conferir

a evolução do comportamento e da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Quanto aos aspetos: evolução na aquisição de conhecimentos; aprovação quando há exames e conclusão do ensino básico as percentagens mais elevadas situam-se em “raramente” e “algumas vezes”. Nos dois últimos aspetos (transição nos exames e conclusão EB), os resultados são mais expressivos no “raramente”, apresentado 39,7% e 42,0%, respetivamente. Perante esses resultados, podemos constatar que as crianças com NEE têm dificuldades na conclusão do ensino básico.

Todos os participantes deste estudo reconhecem que o processo de inclusão de alunos com NEE apresenta ainda muitas fragilidades relacionadas com a carência de recursos, mas também com o próprio funcionamento, como se pode averiguar no depoimento que se segue:

Também temos crianças que começaram a escola e que depois abandonaram, por que a escola não está em condições de dar resposta e, nem sequer houve também uma dinâmica por parte do ministério da educação para arranjar os materiais e os equipamentos necessários, para que na verdade essas crianças continuassem a estudar.

(PAAC)

Em relação às condições das escolas, importa realçar o resultado do teste binomial que mostra que menos de 10% dos inquiridos afirmaram que nas suas escolas existem rampas de acesso, como pode ser conferido no quadro 78 – “*Resultado do teste binomial da variável na escola existe rampa de acesso*”.

Alguns entrevistados consideram que essas fragilidades resolvem-se com o tempo, visto que a inclusão é recente no nosso país se compararmos com outros países. Portanto, “não é uma coisa que se resolve de uma hora para outra, pior ainda de um dia para outros. É uma coisa que se resolve a curto, médio e longo prazo.” (PAD)

A inclusão dos valores inclusivos, em muitas escolas, não está isenta de dificuldades e, para muitos, constitui ainda uma caminhada longa e difícil, reflectindo não só toda a historicidade da criação da Escola Pública, mas também os valores de toda uma sociedade globalizante, competitiva e indiferente às diferenças.

(Lima-Rodrigues *et al.* 2007:117)

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. Marchesi (2001)

PAD considera ainda que para termos uma verdadeira inclusão é crucial que sejam reunidas três condições, nomeadamente:

- “...recurso humano, isso já começamos a dar alguns passos;
- Recursos materiais, isso temos alguns, mas ainda falta muito;
- E os recursos financeiros.”

Portanto, de um modo geral, pode-se dizer que Cabo Verde está a trabalhar na linha da inclusão, ciente de que existem muitas lacunas nesse processo que precisam ser resolvidas.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos / cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. Respondendo a essa recomendação da declaração, existe no Mindelo uma turma de crianças surdas. Na cidade da Praia, no Liceu Pedro Gomes e na Escola Eugénio Tavares há turmas de surdos e há intérpretes em turmas onde os surdos encontram-se incluídos nas turmas de ouvintes segundo a entrevistada CEI. Nessas escolas, trabalha uma professora surda. Essa iniciativa vai de encontro à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), que diz que “os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipas atuantes em todos os níveis de ensino.” A dinâmica implementada nessas escolas dos dois principais centros urbanos do país é uma iniciativa extraordinária, que precisam ser generalizada para outras escolas, noutros pontos do país.

O Decreto-legislativo nº2/2010 de 7 de Maio, para além das resposta no ensino regular, faz ainda alusão às respostas em instituições especializadas, desde que o grau de deficiência ou a sobredotação o justifique. Em Cabo Verde, encontramos respostas em instituições especializadas de iniciativa pública (salas de recursos) e de iniciativa privada (associações de deficientes).

- Salas de Recurso

Cabo Verde segue as recomendações da Declaração Salamanca sobre a criação das salas de recursos nos países onde nunca existiram a educação especial.

Os países que tenham poucas ou nenhuma escolas especiais a concentrar os seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e dos serviços especializados de que estas necessitam, para poder responder à vasta maioria das crianças e dos jovens: programas de formação de professores sobre necessidades educativas especiais e centros de recursos bem equipados e dotados do pessoal adequado, que possam responder aos pedidos de apoio das escolas.

(Declaração de Salamanca, 1994: 13)

As salas de recursos têm um conjunto de materiais específicos para determinadas deficiências e/ou problemáticas. Importa também referir que alguns materiais são elaborados pelos próprios técnicos que trabalham nessas salas de recursos como refere a entrevistada CSR - “também temos os materiais que construímos ao longo do tempo aqui na sala de recursos, dependendo da necessidade do aluno, tentamos adaptar os materiais para poder dar resposta a esses alunos e no sentido de alfabetizá-los”

Neste momento, segundo a entrevistada NEIOV, existe oito salas de recurso, sendo que “temos a sala de recursos da Praia, sala de recursos de S. Vicente, na Ilha do Sal, em S. Filipe, Porto Novo, S. Cruz. Este ano criamos mais duas salas, embora o financiamento foi coordenado pelas delegações, que é o caso do Tarrafal de S. Nicolau e Boa Vista.” Está ainda prevista a criação de mais salas de recursos. “Nós queremos, até pelo menos 2016, ter uma sala de recurso em cada concelho.” (entrevistada NEIOV)

No questionário aplicado aos professores quando inquiridos sobre os apoios das salas de recurso aos alunos com NEE, encontramos em respostas muitas vezes e sempre

percentagens muito baixas, como 3,7% e 8,7%, respetivamente. Mas quando as respostas dos apoios situam no “nunca” ou “raramente”, as salas de recursos apresentam percentagens elevadas, como 23,3% e 29,0%, respetivamente, como pode ser conferido no gráfico 26: “*Apoio aos alunos com NEE*”.

Os resultados do gráfico leva-nos a constatar que as salas de recurso são insuficientes para as demandas. Ou ainda, podemos afirmar que nem todas as crianças com NEE têm acesso aos apoios das salas de recurso, visto que existem apenas oito salas de recursos para 22 concelhos e o facto de Cabo Verde ser um arquipélago também dificulta o acesso.

Mesmo as crianças que têm acesso aos serviços da sala de recursos deparam com alguns constrangimentos como se pode constatar nos resultados da entrevista à Coordenadora da Sala de Recursos. Esta refere que existe muita demanda, contudo o tempo de atendimento das crianças com NEE é muito reduzido – “o que acontece é que atendemos uma vez por semana e uma hora, o que é muito pouco para responder às necessidades do aluno.” A entrevistada aponta ainda outros constrangimentos relacionados com o atendimento como:

- Problemas com os materiais consumíveis;
- Tem poucos recursos ainda;
- Poucos técnicos para tanta demanda.

Em suma, pode-se referir que existe uma resposta para as crianças com NEE em instituição especializada de cariz pública, mas com muitas insuficiências e ainda não é acessível a todas as crianças.

- Associações de Deficientes

No país existem algumas associações que dedicam à causa de determinadas deficiências, nomeadamente ADEVIC, ACD, AADICD, ADEF, ACARINHAR e COLMEIA. Essas associações, para além de outros aspetos, ocupam também da parte educativa. No caso específico da ADEVIC tem uma escola para cegos, onde aprendem o Braille e os conteúdos do ensino básico. Muitos jovens e adultos que frequentam essa

escola já ultrapassaram a idade de frequentar o ensino básico regular, por essa razão “o programa que temos é o programa do Ministério da Educação. Simplesmente seguimos o programa de educação de adultos não o programa do ensino básico.” (PAD) Em relação às crianças em idade escolar, estas frequentam a escola num período para aprenderem o Braille e noutro período estudam no ensino regular, como refere o entrevistado PAD “Estudam no ensino regular de manhã e à tarde vêm cá receber reforço em Braille e outras coisas.”

As outras associações não têm uma escola propriamente dita, mas apoiam o seu público-alvo na vertente educativa.

Essas iniciativas privadas são apoiadas pelo Estado, como foi possível apurar no depoimento dos entrevistados. –“Bem, nós recebemos um subsídio do governo.” (PAAC) “A fonte principal é do Governo, é fixo por enquanto. O Governo dava há algum tempo atrás oitenta e três mil escudos, mas vieram a fazer um desconto de 10% e passamos a receber setenta e qualquer coisa.” (PAD) Esse apoio está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo artigo 48º, nº2, alínea c), em que o Estado assume apoiar iniciativas públicas e privadas em prol da integração sócio-educativa dos alunos com NEE.

No que concerne à formação de professores, verificamos que no Plano Estratégico para 2003 foi prevista a introdução nos currícula dos cursos de formação inicial e em exercício, temáticas ligadas ao Ensino Especial. Para a formação contínua, foi prevista o reforço da formação para os professores em matéria de necessidades educativas especiais e formação de agentes educativos nas valências de educação especial.

Nos cursos de **formação de professores** do ensino básico, temáticas ligadas às NEE só foram introduzidas em 2004, após as diretrizes do Plano Estratégico. E as NEE surgiram como uma disciplina autónoma só em 2007, como pode ser conferida no quadro 7: *“síntese da análise dos programas das disciplinas que abordam a temática das necessidades educativas especiais no curso de professores do ensino básico”*.

Esse resultado mostra que os professores que formaram antes de 2004 não tiveram acesso à informação relacionada com o atendimento de crianças com NEE no ensino

regular. O presente estudo revela-nos que mais de 50% dos professores inquiridos formaram antes de 2004, como se pode conferir no gráfico 5: “*Anos de serviço*”.

Neste sentido, é imprescindível a programação de formações contínuas para esses professores na área das NEE. Pois, a falta de formação dificulta o trabalho desses professores com as crianças que possuem NEE. Esse aspeto foi também realçado pela entrevistada PAAC que fez a seguinte afirmação: “Nem sempre os professores estão também habilitados, capacitados para darem uma verdadeira resposta.”

Todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiência e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos mais evidentes.

(Hegarty, 2000: 88)

Quando os professores não têm formação, acontece o cenário que foi descrito pela entrevistada PAAC - “O irmão do Paulo que é surdo está quase a sair da escola quase sem aprender nada, porque está numa sala de ouvintes, os professores não têm formação nesta área. O Paulo e o Jorge estão aí sem nenhuma cobertura.” A resposta da PAAC trás uma outra fragilidade da inclusão em Cabo Verde, que tem acontecido nas escolas regulares, que é a transição de alunos com NEE de um nível para outro, sem adquirirem as competências necessárias.

Verificamos que algumas formações têm sido realizadas. Contudo, nem todos os professores tiveram acesso e aqueles que frequentaram essas formações, consideram-nas insuficientes.

Em relação à formação especializada, a Lei de Bases do Sistema Educativo (decreto-legislativo nº 2 de 7 de Maio, art.73º) prevê a especialização de professores em educação especial e refere ainda que 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. Apesar da lei prever a formação especializada, a figura do professor de educação especial não existe no sistema educativo.

Importa realçar que a Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano prevê muitos aspetos da educação de criança como NEE, porém, há necessidades de aprovar decretos

e portarias que regulamentem o que está previsto na Lei de Bases. O entrevistado M1 fez referência a esse aspeto – “Muitas leis não têm aplicabilidade devido a ausência de regulamentação, que é uma das características dos países em desenvolvimento.”

A nível da educação de crianças com NEE Correia (2014) considera que:

...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. (p.25)

Podemos constatar, através do gráfico 14: “*formação na área das NEE*”, que essa formação constitui uma das fragilidades da efetiva inclusão de alunos com NEE no ensino regular, apresentando uma percentagem de não no valor de 94,8%. Portanto, a formação especializada é praticamente inexistente. A percentagem de 5,2% deve-se ao facto de quatro professores do ensino básico que trabalham na sala de recursos em S. Filipe terem respondido o questionário. Esses professores realizaram um curso de especialização de curta duração. “A educação inclusiva não elimina a necessidade de professores especializados e a sua formação continua a ser necessária.” (Hegarty, 2001: 89)

A formação especializada em educação especial é fundamental, visto que um professor com essa especialização desempenha um papel fulcral numa escola inclusiva. Hegarty (2001) afirma que os coordenadores de NEE têm responsabilidades a nível da gestão e desenvolvimento da provisão às necessidades educativas especiais na Escola; do ensino e aprendizagem das crianças com NEE; da liderança e coordenação dos recursos humanos; do desenvolvimento eficiente e eficaz dos profissionais e dos recursos.

Assim, pode-se constatar que apesar de muitos esforços, as carências e dificuldades persistem, sobretudo a nível da formação de professores. As pequenas formações que os professores em exercício têm recebido, pouco contribuíram para a melhoria da prática pedagógica no atendimento de crianças com NEE e importa salientar que essas formações não chegaram a todos os professores. O problema da falta de formação e capacitação para trabalhar com essas crianças, acresce ainda a falta de condições físicas, materiais e didáticas das escolas; o elevado número de alunos por turma; a pressão para

o cumprimento dos programas e a falta de apoio de outros profissionais, como, por exemplo, psicólogos. São esses os principais problemas apresentados pelos professores que fizeram parte da amostra deste estudo. E nós acrescentamos o agravante da configuração arquipelágica do país que exige investimentos avultados, pois cada ilha deve ter as suas próprias infra-estruturas de apoio à criança com NEE. Perante esse cenário, é imprescindível realçar a recomendação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) que diz aos Estados signatários que as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar a educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Portanto, é importante verificar que se deve avançar com as condições reais existente e, paulatinamente, ir melhorando.

PARTE IV

CONCLUSÕES DO ESTUDO

CAPITULO VI

CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LINHAS ABERTAS DE INVESTIGAÇÃO

CONCLUSÃO

Numa retrospectiva em relação à história, concluímos que na Antiguidade e na Idade Média as pessoas com deficiências não tinham o direito à vida e, conseqüentemente, não podiam ter direitos educativos. Nesta época histórica, a educação era muito seletiva e elitista, não reservando espaço aos mais pobres.

Mais tarde, com as correntes humanistas e estudos desenvolvidos nesta área, as crianças com deficiências foram colocadas em asilos e depois em escolas especiais, tendo acesso ao ensino. Contudo, esse ensino decorria em espaços segregados, fora do convívio de outras crianças ditas normais.

Considerando o ensino segregado como sendo limitador, optou-se pela integração dessas crianças no ensino regular, que mais tarde deu origem ao movimento de educação inclusiva, por considerar que a integração não satisfazia plenamente as necessidades educativas dessas crianças, pois estas tinham que ajustar-se ao tipo de ensino das escolas regulares. A inovação do movimento da educação inclusiva prende-se com o facto das escolares regulares ajustarem às necessidades das crianças que apresentam limitações ou algumas necessidades educativas especiais.

Atualmente considera-se que a educação inclusiva é a melhor via para a educação das crianças com NEE, visto que convivem com os colegas da mesma idade, facilitando a sua socialização e melhorias também a nível da aprendizagem, através do acesso ao currículo comum.

Em Cabo Verde, a educação de crianças com necessidades educativas especiais é bastante recente, não tendo passado pelas diferentes fases de educação dessas crianças, como se verificou nos países desenvolvidos, em que é possível identificar as quatro fases distintas, nomeadamente a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. Em relação à realidade cabo-verdiana, é possível fazer referência a duas fases:

- A **exclusão** das crianças com NEE do sistema educativo, sobretudo antes da independência, em que se verificava um ensino muito elitista e seletivo, continuando a mesma situação após a independência, pois não surgiram respostas imediatas a essas crianças.
- A **inclusão**, muito motivado pela participação de Cabo Verde em conferências internacionais, em que já se falava da educação inclusiva. Portanto, pelo facto de não possuir tradição das escolas especiais, a educação de crianças com NEE iniciou-se por via da educação inclusiva. Contudo, esse processo de inclusão tem deparado com inúmeros constrangimentos, permitindo-nos concluir que apesar dos discursos e da legislação falarem da educação inclusiva, a prática mostra que ainda falta muito para lá chegarmos. Podemos dizer que Cabo Verde está a trabalhar para a inclusão. Essa constatação responde à primeira pergunta do estudo – *“Que política Cabo Verde tem adotado para a educação de crianças com NEE?”*

Verificamos, com este estudo, que a legislação sobre educação de crianças que possuem NEE em Cabo Verde constitui um ganho, embora esta carece ainda de regulamentação. Concluímos ainda com esse estudo que os documentos supranacionais emanados das conferência internacionais, como por exemplo a Convenção dos Direitos das Crianças (1988); a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos

(1990); Declaração de Salamanca (1994); o Fórum Mundial de Educação para Todos (2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2007), exerceram influência na legislação cabo-verdiana, respondendo desta forma à segunda pergunta de partida do estudo – *“Qual a influência dos documentos supranacionais, orientadores da inclusão, na política da educação inclusiva em Cabo Verde?”*

Portanto, foi no contexto das várias conferências internacionais da década de 90 que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, fazendo menção à educação de criança com deficiência e crianças sobredotadas. Ainda neste período, verificou-se iniciativas públicas e privadas a favor das crianças com NEE, em que se destaca a criação de algumas associações de deficientes, que tem tido um papel crucial nesta área.

A partir de 2000, essas iniciativas intensificaram do ponto de vista político-legal e das práticas, com a criação das salas de recursos em vários concelhos e a criação de mais associações a favor dos deficientes.

No que concerne ao processo de inclusão das crianças com NEE no ensino regular, concluímos que é possível verificar ganhos consideráveis, atendendo os casos de sucesso. O Estado, por sua vez, através do ministério da educação, tem trabalhado para melhoria deste processo. Importa realçar a criação da coordenação nacional da educação inclusiva; a criação das salas de recursos. Neste momento já existe oito (8) e a perspectiva é até 2016 criar uma sala em cada concelho, nota-se também algum esforço a nível da formação de professores.

No presente estudo, levantamos dez (10) hipóteses relacionadas com a prática de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, em que cinco (5) foram infirmadas e cinco (5) confirmadas. Portanto, relativamente à hipótese 1 *“a promoção da igualdade de oportunidade é uma das formas que a liderança das escolas básicas tem para incentivar a inclusão de alunos com NEE”* constatamos, através do teste binomial (quadro 45), que os líderes das escolas básicas que promovem a igualdade de oportunidades como uma das formas de incentivar a inclusão dos alunos como NEE é a volta dos 99%. O resultado do qui-quadrado (quadro 48) permitiu-nos confirmar a hipótese, visto que, confirma a existência de dependência entre as variáveis *“promoção da igualdade de oportunidade por parte da liderança das escolas básicas”* e o *“incentivo*

à inclusão”. Pudemos ainda verificar que existe uma correlação positiva entre as duas variáveis.

A hipótese 2 “*os professores que têm formação na área das NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade*” foi subdividida em quatro hipóteses. No que concerne à hipótese 2.1. “*os professores que tiveram na sua formação inicial disciplinas relacionadas com NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade*” verificamos, a partir do teste binomial (quadros 50 e 51), que menos de 25% dos professores tiveram disciplina sobre NEE na formação inicial. Contudo, 99% dos professores consideram que recebem nas suas turmas alunos com NEE com naturalidade. Este resultado é confirmado no teste do qui-quadrado (quadro 53), que mostra que não existe relação de dependência entre as variáveis “*ter a disciplina de NEE na formação inicial*” e “*receber crianças com NEE com naturalidade nas suas turmas*”. Assim sendo, a hipótese foi infirmada. Quanto às hipóteses 2.2 “*os professores que tiveram formação contínua na área das NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade*” e 2.3 “*os professores que têm formação especializada na área das NEE recebem nas suas turmas crianças com NEE com naturalidade*”. Os resultados foram semelhantes⁴⁵ à hipótese 2.1, pelo que, todas foram infirmadas. No que tange à hipótese 2.4. “*os professores que tiveram na sua formação inicial disciplinas relacionadas com NEE acham que as crianças com NEE não devem ter salas específicas*” verificamos, através da binomial (quadro 60), que 80% dos professores inquiridos consideram que as crianças com NEE devem estar em salas específicas. Isto é, a maioria dos professores, seja com formação ou sem formação são da opinião que crianças com NEE devem estar em salas específicas. Essa constatação foi confirmada pelo teste do qui-quadrado (quadro 62), que mostra que não existe nenhuma relação entre as duas variáveis. Assim, podemos concluir que a hipótese 2 foi rejeitada na íntegra.

Em relação à hipótese 3 “*na escola, a diferença é valorizada e os alunos da turma aceitam os colegas com NEE*” o resultado do teste do qui-quadrado (quadro 63) revela-nos que a proporção de professores que acham que a diferença é valorizada na escola é a volta de 99%. A mesma proporção de professores que consideram que os alunos

⁴⁵ Ver os quadros 54,56,57 e 59.

aceitam os colegas com NEE. O teste do qui-quadrado (quadro 66) confirma este resultado ao demonstrar que existe uma relação de dependência entre a valorização da diferença e a aceitação dos alunos com NEE por parte dos colegas da turma. A correlação entre essas duas variáveis é positiva. Tendo em consideração esses resultados podemos constatar que a hipótese 3 foi confirmada.

Quanto à hipótese 4 “*os pais costumam protestar contra a presença de alunos com NEE na sala comum*” o resultado do teste binominal (quadro 68) revela que um número insignificante de pais protestam contra a presença de alunos com NEE nas salas regulares, isto é, menos de 10%. Perante este cenário a hipótese foi infirmada.

A hipótese 5 “*as turmas são organizadas por níveis de aprendizagem ou capacidades*” foi infirmada, visto que, a proporção de professores que considera que as turmas são organizadas por níveis de capacidade é inferior a 10%, o que significa que esta prática está em vias de extinção.

A hipótese 6 “*os professores usam metodologias ativas centradas nos alunos*” por ser genérica foi subdividida em 5 hipóteses mais específicas que dão indicação do uso de metodologias ativas. Assim, a hipótese 6.1 “*as aulas têm em conta a experiência dos alunos*” é confirmada, visto que, o resultado do teste binomial (quadro 70) mostra que a proporção de professores que consideram que as aulas têm em conta a experiência dos alunos ronda os 99%. No que tange às hipóteses 6.2 “*os alunos sugerem atividades para as aulas*”; 6.3 “*é habitual pedir aos alunos para pesquisarem um assunto da aula*”; 6.4 “*realiza experiência com os alunos*” e 6.5 “*realiza visitas de estudo*” os resultados foram similares, pelo que, podemos concluir que todas as hipóteses foram confirmadas.

A hipótese 7 “*os professores trabalham convenientemente os diferentes ritmos de aprendizagem*” foi subdividida em 3 hipóteses mais específicas. Assim, em relação à hipótese 7.1 “*reconhece alunos que têm ritmos de aprendizagem diferente*” verificamos, através do teste binomial (quadro 75), a proporção de professores que afirmam que reconhece alunos com ritmos de aprendizagem diferente ronda os 99%. Portanto, a hipótese foi confirmada. As hipóteses 7.2 “*os primeiros alunos a terminar os trabalhos ajudam os colegas que demoram mais tempo a terminar*” e 7.3 “*os*

primeiros alunos a terminarem os trabalhos, resolvem outros exercícios com maior grau de dificuldade” tiveram resultados semelhantes, pelo que, também foram confirmadas.

A hipótese 8 *“as condições físicas da escola condicionam a realização de tarefas rotineiras”* foi subdividida em 2 hipóteses. No que tange à hipótese 8.1 *“na escola existe rampa de acesso para os alunos com deficiência física que facilita a realização de tarefas rotineiras”* um número insignificante de professores consideram que existe rampa de acesso nas escolas, isto é, nem de 10% (quadro 78). Contudo, a proporção de professores que afirma que os alunos com NEE realizam tarefas rotineiras é a volta dos 99% (quadro 79). Esse resultado é confirmado pelo teste do qui-quadrado (quadro 81), que demonstra que não existe condições estatísticas para rejeitarmos a hipótese H0, assim sendo, podemos afirmar que a realização de tarefas rotineiras não depende da existência de rampas de acesso para os deficientes físicos. Deste modo, a hipótese foi infirmada. Relativamente à hipótese 8.2 *“a distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos facilitando a realização de tarefas rotineiras”* verificamos que a proporção de professores que afirma que distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos é a volta dos 50% (quadro 82). O resultado do qui-quadrado (quadro 84) mostra que não existe nenhuma relação de dependência entre a distribuição das carteiras e a realização de tarefas rotineiras. Portanto, a hipótese foi infirmada. Assim, de um modo geral, os professores consideram que as condições físicas das escolas não condicionam a realização de tarefas rotineiras.

Relativamente à hipótese 9 *“quando os professores, que têm nas suas turmas alunos com NEE, recebem apoio de especialistas, os próprios alunos com NEE também têm esse apoio”* verificamos, através do teste de qui-quadrado (quadro 86), que existe uma relação de dependência entre o apoio facultado aos professores da turma quando têm alunos com NEE e o apoio facultado aos próprios alunos com NEE. A correlação entre as duas variáveis é positiva. Portanto, a hipótese foi confirmada. Contudo, o número de professores e alunos com acesso a esses apoios é muito reduzido.

Quanto à hipótese 10 *“os alunos com NEE evoluem na aquisição de conhecimento quando têm apoio suplementares de especialistas na sala de recursos”* verificamos,

através do teste do qui-quadrado (quadro 89), que a evolução na aquisição de conhecimento por parte dos alunos com NEE é independente do apoio de especialistas na sala de recursos. Tendo em consideração o resultado do teste a hipótese foi infirmada. Este resultado pode ser justificado com o facto de um número insignificante de alunos terem acesso ao apoio dos especialistas.

De um modo geral, o presente estudo permitiu-nos concluir que apesar de todos os esforços, o processo de inclusão tem deparado com inúmeros constrangimentos a nível dos recursos humanos, materiais e financeiros. A carência desses recursos traduz-se em:

- Escassez de recursos didáticos e tecnológicos nas escolas que facilitam as crianças com NEE o acesso ao conhecimento. Com esse estudo constatamos a inexistência de tecnologia de apoio à deficiência nas escolas e a fraca diversificação dos materiais didáticos por parte dos professores. Estes afirmam trabalhar fundamentalmente, com livros e cartazes. Matérias, que não facilitam a aprendizagem daquelas que apresentam maiores dificuldades.
- Necessidade formativa dos professores na área das NEE. O presente estudo evidenciou que um número considerável de professores se formaram numa época em que o currículo dos cursos de formação de professores não contemplava disciplinas relacionadas com as necessidades educativas especiais.
- A carência formativa dos professores tem tido importantes repercussões nas suas práticas, principalmente a nível da realização de adaptações curriculares. Essas adaptações são cruciais para o acesso desses alunos ao currículo comum. Esse fator tem tido implicações sérias no aproveitamento escolar desses alunos.
- Um outro aspeto que ficou patente neste estudo é o elevado número de alunos por turma, o que tem dificultado a correção de trabalhos individuais e a atenção individualizada no sentido da superação das dificuldades de cada aluno. Não tendo o aluno com NEE uma atenção individualizada sistematicamente por parte do professor e não tendo apoios suplementares fora da sala de aula, a sua possibilidade de sucesso é muito remota.

- A ausência quase total de apoios suplementares especializados aos alunos com NEE fora da sala de aula, visto que Cabo Verde é constituído por nove (ilhas) habitadas e vinte e dois (22) concelhos para apenas oito (8) salas de recursos. As salas de recursos constituem uma preciosa componente no processo de inclusão, pelos recursos matérias e humanos que possuem. Contudo, apresentam também constrangimentos como o número reduzido de profissionais; o tempo de atendimento insuficientes (uma vez por semana); a dificuldade de articulação com os professores regulares, pois as crianças são levadas pelos pais às salas de recursos e existe dificuldade na deslocação dos técnicos às escolas. Quanto às associações, tal como a sala de recursos, têm realizado um trabalho extraordinário em prol das crianças com NEE. Entretanto, apresentam também limitações, sobretudo a nível dos recursos humanos e financeiros. Importa também frisar que a maioria dessas associações localizam-se na cidade da Praia, ilha de Santiago, pelo que pode-se concluir que as crianças das restantes ilhas não têm acesso aos serviços e apoios prestados por essas associações.
- A inexistência da figura do professor de educação especial nas escolas para apoiar alunos, professores e a própria direção das escolas. A maioria dos professores não dispõem também de apoios de psicólogos e outros profissionais da área.
- A falta de condições de acesso nas escolas, como rampas e casas de banho adaptadas, visto que grande parte das escolas básicas foram construídas há muito tempo.
- Concluimos ainda que os alunos com NEE que se encontram no ensino regular não têm sucesso escolar consistente, salvo algumas exceções.

No que tange à terceira e última pergunta de partida – *“Em que medida as práticas educativas nas escolas do ensino básico têm acompanhado as políticas de educação*

inclusiva no país?” Concluímos com este estudo que a legislação, apesar da falta de regulamentação, está muito à frente das práticas inclusivas. Portanto, a constatação do conjunto de dificuldades na prática de inclusão de alunos com NEE no ensino regular permite-nos concluir que muito se tem feito, apesar de que ainda temos um longo caminho a percorrer. Assim, não se pode falar da falta de coerência entre as políticas e as práticas, mas sim que a prática inclusiva é um processo que vai-se efetivando até atingir o previsto na legislação. 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 (Marches, 2001)

RECOMENDAÇÕES

A realização do presente estudo facultou-nos informações importantes sobre políticas e práticas de inclusão de criança com NEE no ensino regular. É a partir dessas informações que pretendemos elencar algumas recomendações, para que a inclusão seja, realmente, a melhor opção de ensino para os alunos com NEE. Assim, destacamos as seguintes recomendações:

Estado

- A regulamentação da educação inclusiva, de forma a facilitar a implementação dos aspetos previsto na lei.
- A nível da legislação, considera-se pertinente a recomendação no sentido de se fazer um ajuste em relação ao público-alvo, pois, a lei prevê como público-alvo crianças e jovens com deficiência e sobredotadas. Contudo, o estudo evidenciou que na prática as problemáticas que aparecem com maior frequência nas escolas são as dificuldades de aprendizagem.

Respostas nas escolas regulares (formação de professores, prática pedagógica, condições físicas e matérias das escolas)

- O fortalecimento da formação de professores na área das NEE, a nível das formações inicial, contínua e especializada. Neste aspeto, cabe às instituições de ensino superior públicas e privadas do país assumirem esse compromisso, pois a sua função primordial é a formação. A conveniente capacitação dos professores do ensino regular na área das NEE irá contribuir significativamente para a progresso do processo de inclusão. A formação irá dotar os docentes de competências necessárias para a realização de adaptações curriculares, facilitando o acesso dos alunos com NEE ao currículo comum.
- A redução do número de alunos por turma, quando o professor tem crianças com NEE na sua sala é fundamental para que este tenha tempo de dispensar atenção individualizada a todos os alunos, principalmente àqueles que apresentam maiores dificuldades.
- Forte aposta nas tecnologias de apoio como importante suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Ciente do elevado custo dos equipamentos, aconselhamos a cooperação com países desenvolvidos e organizações internacionais vocacionadas para o apoio à deficiência ou à educação, como por exemplo a UNICEF, a *handicap international*, entre outras.
- A criação da figura do professor de educação especial, com formação especializada nesta área para apoiar o processo de inclusão nas escolas. Não sendo possível um professor de educação especial por cada escola, dado ao fraco recurso do país, poderia haver um professor especialista para uma determinada área geográfica.
- Parcerias por parte das escolas com os centros de saúde mais próximos, a fim de obter apoio de psicólogos e outros profissionais da área, se

houver, para os professores quando têm na turma criança com NEE, sobretudo casos de baixa-frequência e alta intensidade, ou seja, os casos mais graves.

- A criação de rampas de acesso nas escolas mais antigas e a sua contemplação na construção de novas escolas, de modo a facilitar a deslocação de todos.

Respostas em instituições específicas

- Melhoria das condições de atendimento das crianças com NEE nas salas de recurso, através do aumento do número de profissionais e sobretudo, aumentar o número e o tempo de atendimentos semanais.
- Acompanhamento dos alunos com NEE à sala de recursos por parte dos professores, a fim de poderem dar continuidade ao trabalho desenvolvido, já que o tempo de atendimento na sala de recursos é bastante reduzido.
- Criação de representações das associações de deficientes noutros espaços geográficos, noutras ilhas, a fim de possibilitar às crianças, que se encontram fora dos principais centros urbanos, o acesso aos seus serviços.
- A criação da língua gestual cabo-verdiana.

É crucial que todas essas condições sejam criadas, para que a inclusão de alunos com NEE seja efetiva, de modo a evitar que esta se transforme numa exclusão funcional.

LINHAS ABERTAS DE INVESTIGAÇÃO

Devido à complexidade do tema estudado, existem vários aspetos que poderão ainda ser estudados em investigações futuras, nomeadamente:

1. O processo de inclusão de crianças e jovens no ensino secundário e/ou no ensino superior, pois este estudo abarcou apenas o ensino básico.
2. A formação de professores para uma educação inclusiva, com enfoque na análise dos planos de estudo das instituições de formação públicas e privadas.
3. O estudo do processo de inclusão de uma determinada problemática, como por exemplo a inclusão de alunos surdos ou invisuaisno ensino regular, etc.

Mesmo a nível da presente investigação alguns aspetos ficaram por apurar, nomeadamente:

- Quantos alunos com NEE os professores costumam ter na sala?
- Quantas vezes realizam visitas de estudo e experiência com os alunos?
- Qual o número de vezes que os alunos sugerem atividades para as aulas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1.1.BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M. (2002). *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Praia: Spleen Edições
- Almeida, L. e Freire, T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. 5ª edição. Braga: Psiquilíbrios Edições
- Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodologia de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Bairrão, J. et al. (1998). *Os Alunos com Necessidade Educativas Especiais: Subsídio para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE
- Barañano, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*. Lisboa: Edições Sílabo

- Barbosa, M. (2014). Ganhos e Desafios da Educação Inclusiva em Cabo Verde. In Martins, P e Tavares, F. (Org.) (2014). *Actas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva: Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde*. Universidade de Cabo Verde. ISBN: 978-989 8 707-09-3. Pp. 239-244.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editora Presença
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Blázquez, F. (1991). La investigación-acción en las prácticas de Enseñanza. Métodos y técnicas de investigación cualitativa. En O. Sáenz (Coord.) *Prácticas de Enseñanza* (pp.75-100) Alcoy: Marfil
- Blázquez, F. (1998). La formación de profesores para una escuela inclusiva. Gordillo (Coord.), *Necesidades educativas especiales.Desafíos actuales: escuela inclusiva en España e Portugal* (pp. 31-44). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Blázquez, F; Cubo, S y Tejada, R. (2007). Escuchando a los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan la ESO. *Campo Abierto*, 26, 1, 35-55.
- Boavida, J. e Amado, J. (2004). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Percurso*. Coimbra: Universidade Coimbra e Universidade Lisboa (Policopiado)
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

- Bravo, M. (1992). La Investigación-Acción. In Bravo, M. e Eisman, L. (Eds) *Investigación Educativa* (pp. 200-315). Sevilla: Editores.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP
- Cardoso, M. (2007). *Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe. Educação e Infraestruturas como Factor de Desenvolvimento*. Santa Maria da Ferira: Edições Afrontamento.
- Carmo, H & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (2014). A Modelação do Discurso Educativo em Cabo Verde: Marcos Temporais da Exclusão Social à Educação Inclusiva. In Martins, P e Tavares, F. (Org.) (2014). *Actas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva: Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde*. Universidade de Cabo Verde. ISBN: 978-989 8 707-09-3. Pp. 30-53
- Casado, J.I. (2009). *Aproximaciones a la Psicología de la Deficiencia*. Cuacos de Yuste. Fundación Academia Europea de Yuste.
- Correia, L. (1993). O Psicólogo Escolar e a Educação Especial. *Jornal de Psicologia*, 11, 5-7.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Turmas Regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2014). Educação de Crianças e Adolescentes com NEE. In Martins, P e Tavares, F. (Org.) (2014). *Actas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva: Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde*. Universidade de Cabo Verde. ISBN: 978-989 8 707-09-3. Pp. 12-29

- Correia, L. (Org). (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Editora Almedina
- Cubo, S. (s/d). *Introducción al Método Científico*. Badajoz: Universidad de Extremadura
- Cubo, S.; Martín, B. e Ramos, J. (2011). *Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Ediciones Pirámide
- De Ketele, J. e 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
- Escudero, J. e Martinez, B. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55 (2011), pp. 85-105
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI, Nº1, Pp. 17-29
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os Paradigmas de Investigação em Educação. *Noesis* (18), 64-66.
- Ferreira. A. (1999). *SPSS – Manual de Utilização*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior Agrário de Castelo Branco.

- Flick, U. (2002). (Parreira, A. 2005 trans.) *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Freitas, S. (Org). (2008). *Tendências Contemporâneas de Inclusão*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Furtado, A. (2011). *A Contribuição da Educação Especial na Formação de Professores*(DEA Inédito). Badajoz: Universidade de Extremadura
- Furtado, A. (2014). Especialização de Professores para uma Efectiva Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Básico. In Martins, P e Tavares, F. (Org.) (2014). *Actas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva: Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde*. Universidade de Cabo Verde. ISBN: 978-989 8 707-09-3. Pp. 30-53
- Gaio, R. e Meneghetti, R. (Org). (2004). *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Editora Vozes
- Goldenberg, M. (2002). *A Arte de Pesquisar. Como Fazer Pesquisas Qualitativas em Ciências Sociais* (6ª Edição). Rio de Janeiro: Editora Record
- Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*. (9ª Ed.). Paris: Éditions Dalloz. Pp. 532-565.

- Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Homem, A. (coord). (2006). *Temas de Direito da Educação*. Coimbra: Edição Almedina.
- Jerónimo, M. (2010). *O Papel da Acção Social na Igualdade de Oportunidade de Acesso e Frequência de Estudantes no Ensino Superior Politécnica Públicas Portuguesas*. Teses de Doutoramento Inédita. Badajoz: Universidade de Extremadura
- Lacerda, B. (1977). Sistema Escolar. In: Lacerda, B.P. *Administração Escolar* (2ª Edição). Revista e actualizada. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In: Sim-Sim, I. (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais. Dificuldades da Criança ou da Escola?*(pp. 9-27) Lisboa: Texto Editora.
- Leite, T. (2011). Currículo e Necessidades Educativas Especiais. Cileção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente: Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-335-5
- Lima-Rodrigues, L. et al. (2007). *Percurso da Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Madureira, I. e Leite, T. (1999). Diferenciação Pedagógica: Preocupações e Dificuldades dos Professores. In: *Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, Lisboa: FPCE-UL
- Madureira, I. e Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada. In: *Revista Diversidades*, Ano 5, nº17.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In: Rodrigues, D. (org.) *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1997). *Educação Social na Escola Básica: Modelos e Métodos*. Lisboa: Plátanos Edições.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátanos Edições.
- Marques, R. (2001) *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Paralelo 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.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Mem Martins: Autor
- Moniz, E. (2007). *Africanidade e Eurocentrismos em Pelejas Culturais e Educacionais no Fazer-se Histórico do Cabo Verde*. Tese de Doutoramento Inédita. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo (PUC-SP)
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Edições Presença.
- Morgado, J. (2001). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação Pedagógica: Importância e Dificuldade Atribuída por Professores do 1º Ciclo*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. In *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morina Diez, A. E Parrila Latas, Á. (2006). *Critérios para la Formación*

- Permanente del Profesorado en el Marco de la Educación Inclusiva. Universidad de Sevilla: Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. *Revista de Educación*, 339.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327.
 - Moura, A. (2009). *Eficácia Social (Qualidade e Equidade) do Sistema Educativo em Cabo Verde*. Tese de Doutoramento Inédita. Universidade de Santiago de Compostela: Faculdade de Ciências da Educação.
 - Pardal, L. e Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.
 - Pereira, A. (1999). *Guia Prático de Utilização do SPSS. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia (2ª ed. corrigida)*. Lisboa: Edições Sílabos
 - Pestana. M. & Gajairo. J. (s/d). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo
 - Piletti, N. (1999) *Sociologia da Educação*. São Paulo: Editora Afiliada
 - Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manuel 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?* Cruz Quebrada: FMH, pp.74-88
- 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)
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamento e Prática*. Lisboa: MEDED
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora
- Ruiz, J. (2003). *Técnicas de Triangulación y Control de Calidad en Investigación Socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial. Da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora
- Sánchez, P. e Carrere, A. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*. (REICE) Volume 8, número 5.
- Santos, B. (2003). *Um Discurso Sobre as Ciências* (14ª Edição). Porto: Edições Afrontamento

- Schalock, R., & Verdugo, M. Á. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington: DC: American Association on Mental Retardation.
- Schutt, R. (1999). *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research*. (2ª Ed.). Thousand. Oaks: Pine Forge Press.
- Silva, P, Cohen, Z. & Fortes, Z. (2011). *Un Mundo Pa Nos Tudú. Cartilha sobre a Deficiência*. Praia: Comissão Nacional para os Direitos Humanos e a Cidadania e Handicap Internacional.
- Sousa, A. (2010). *História da Educação Especial em Cabo Verde Após 1975*. Tese de Mestrado em Educação Especial: Universidade Cabo Verde.
- Sousa, C (coord.) (2012). *Comunicação Aumentativa: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria*.
- Sousa, C. (2011). “A Comunicação Aumentativa e as Tecnologias de Apoio.” In: *A acessibilidade de Recursos Educativos Digitais caderno VI SACAUSEF*. Lisboa: Edição Ministério da Educação e Ciência.
- Stainback, W. e Stainback, S. (1996): *Inclusion: A guide for education*. Brooks. Baltimore.
- Técnicos da DGEBS (2012). *Termos de Referência da Área de Educação Especial*. Praia: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário- Área de Educação Especial.
- Tejada, R.; Blázquez, F; y Cubo, S. (2007). Profesores de ESO y Necesidades Educativas Especiales. *Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 25, 111-134.
- Tomlinson, C. (2000b). Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*, vol. 58, nº1, Sept, 6-11

- Torres-González, J. A. (2002). *Educação e Diversidade*. Porto Alegre: Artred. Pp. 127-144; 197-239; 241-259
- 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 Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Verdugo, M. Á. (2009). El Cambio Educativo desde una Perspectiva de Calidad de Vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Vieira, F. e Pereira, M. (Coord.) (s/d). “SE HOVER QUEM ME ENSINAR...” *A Educação de Deficiência Mental*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação
- Yáñez, E. (2013). *El Modelo UNED como Aproximación al Espacio Europeu de Educaciön Superior (EEES) a Través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*. Tesis Doutoral Inédita. DPTO de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE I). Facultad de Educación.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA

1.2.DIPLOMAS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS

- Boletim Oficial n.º 43 / 96 de 16 de Dezembro de 1996
- Boletim Oficial n.º 47 de 22/11/93
- Circular N.º2/13 de Agosto/2010. Implementação de Medidas Educativas Especiais. Ministério da Educação. Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

- Constituição de Cabo Verde de 1992 revista pela Lei Constitucional 1/VII/2010, de 3 de Maio.
- Decreto-Legislativo nº2/2010:Define as Bases do Sistema Educativo. Suplemento ao Boletim Oficial nº17, de 7 de Maio 2010.
- Decreto-lei 3/2008,de 7 de janeiro,1ª série, nº4. Diário da República. Lisboa.
- Decreto-Lei nº24/2013 de 24 de Junho. Lei Orgânica do Ministério da Educação
- Decreto-Lei nº46/2009 de 23 de Novembro. Lei Orgânica do Ministério da Educação
- Lei nº 103/III/90: Lei de Bases do Sistema Educativo. Suplemento ao Boletim Oficial nº52, de 29 de Dezembro 1990.
- Ministério de Educação e Ensino Superior. (2003). *Plano Estratégico para a Educação*.Praia: PROMEF/MEES
- Programa do II Governo Constitucional da II Republica (1996). Praia: Governo de Cabo Verde

1.3.DECLARAÇÕES INTERNACIONAIS

- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: UNESCO
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca. Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*.Salamanca: UNESCO

- UNESCO (200). *Fórum Mundial da Educação. Educação para Todo: O Compromisso de Dakar*. Dakar: UNESCO
- UNESCO (2007). *Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

1.4.WEBGRAFIAS

- Aguilar, H. (2014). Educación Inclusiva. Revista Electronica Educare. Nº6
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/view/164>
- Ainscow, M. & Booth, T. (2002) (publicação original). Costa, A. & Pinto, J. (Trans.). *Index para Inclusão. Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo – www.csie.org.uk
- Anonimo (s/d) <http://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Bersch (2008). *Introdução à Tecnologia Assitiva*. Proto Alegre: Centro Especializado de educação de infância.
http://200.145.183.230/TA/4ed/material_apoio/modulo2/M2S1A5_Introducao_TA_Rita_Bersch.pdf
- Calado e Ferreira (2005). *Análise Documental: Método de Recolha e Análise de Dados*. Lisboa: Faculdade Ciências da Universidade Lisboa.
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumental.pdf>
- Castro, A. Cervantes, G. e Dengo, N. (2014). *Las Necesidades Educativas Especiales de Los Estudiantes: Un Asunto de Todos*. Revista Electronica

Educare. N°6

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/view/164>

- Fonseca, J. (2008). *Os Métodos Quantitativos na Sociologia. Dificuldades de uma Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. VI Congresso Português de Sociologia - <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf>
- <http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=cv&v=21&l=pt>
- <http://www.oneesp.ufscar.br/composicao-das-srm.pdf>
- Instituto Nacional de Estatística (INE). *Censo 2010* – www.ine.cv
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>
- Maroco, J. e Garcia-Marques, T. (2006). *Qual a Fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões Antigas e Soluções Modernas?* [repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/.../LP%204\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/.../LP%204(1)%20-%2065-90.pdf)
- Ministério da Educação de Cabo Verde - <http://minedu.gov.cv>
- Ministério da Educação de Espanha <http://www.mec.es> - <http://www.educacion.es/portada>
- Ministério da Educação de Portugal - <http://www.min-edu.pt>
- Ministério da Educação do Brasil - <http://www.mec.gov.br>
- Página do Governo de Cabo Verde - www.governo.cv
- Programa do governo para a VII legislatura 2006-2011 in www.governo.cv

- Skrtic (1994) - <http://aeahtspecial.blogspot.com/>
- Torres, M. Paz, K. e Salazar, F. (s/d). *Tamaño de Una Muestra para una Investigación de Mercado*. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Ingeniería. Boletín Electrónico. N°2 http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_02_BAS02.pdf
- www.cies.iscte.pt/destaques/documents/cies-wp60_duarte_003.pdf
- www.psych.ise.ac.uk/psr/psr_1992Flickpdf

ANEXOS

1- GRELHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL DA LEGISLAÇÃO CABO-VERDIANA

Quadro 91: Análise documental da legislação cabo-verdiana

Tema	Categoria	Subcategoria	Legislação Cabo-verdiana / Documentos Importantes para área de NEE
Políticas de educação de alunos com NEE	Definição	População-alvo	Crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais e crianças sobredotadas (Antiga LBSE, Lei nº103/111/90 de 29 de Dezembro)
		Tutela	Ministério da Educação (Antiga LBSE, Lei nº103/111/90 de 29 de Dezembro)
	Responsabilidades estatais na promoção da educação de crianças e jovens com NEE	Responsabilidades do estado	Assegurar gradualmente os meios educativos necessários; (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
			Definir normas gerais da educação inclusiva nomeadamente nos aspetos técnicos e pedagógicos e apoiar o seu cumprimento e aplicação; (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
			Apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a recuperação e integração socioeducativa do aluno. (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
			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. (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
			Organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no ensino e na formação técnico-profissional (Constituição da República)
		Responsabilidades do Ministério da Educação	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. (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
			Coordenar, orientar, e propor medidas de implementação da Política Nacional de Educação Especial, em todos os níveis de ensino, bem como definir as estratégias e diretrizes técnico pedagógicas (Lei orgânica do Ministério da Educação)
			Apoiar tecnicamente e formular políticas de financiamento junto aos subsistemas de ensino que oferecem educação especial (LOME, Decreto-lei nº46/2009 de 23 de Novembro)
			Promover articulação institucional para cooperação técnica e financeira com organizações governamentais e não-governamentais (LOME, Decreto-lei nº46/2009 de 23 de Novembro)
			Orientar e acompanhar a elaboração e definição de planos, programas e projetos na área de educação especial (LOME, Decreto-lei nº46/2009 de 23 de Novembro)
Apoiar, acompanhar e avaliar a implantação de sistemas educacionais inclusivos (LOME, Decreto-lei nº46/2009 de 23 de Novembro)			

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

Políticas de educação de alunos com NEE (cont.)			Assegurar a igualdade de oportunidade de acesso e permanência na escola dos alunos com necessidades educacionais especiais (LOME, Decreto-lei nº46/2009 de 23 de Novembro)	
			Propor e apoiar acções que viabilizem a construção de sistemas educacionais inclusivos (LOME, Decreto-lei nº46/2009 de 23 de Novembro)	
			Articular modalidades de complemento pedagógico, de compensação educativa e de educação especial, tendo em vista, tanto a individualização do ensino e a organização de grupos de alunos como a adequação de currículos e de programas (LOME, Decreto-lei nº46/2009 de 23 de Novembro)	
			Estabelecer articulações com outros serviços de apoio socioeducativo necessários ao desenvolvimento de planos educativos individuais. (LOME, Decreto-lei nº46/2009 de 23 de Novembro)	
			Coordenar acompanhar e propor orientações, em termos pedagógicos e didácticos, para as actividades da educação pré-escolar e escolar incluindo as modalidades especiais de educação especial, de ensino a distância (LOME, Decreto-lei nº46/2009 de 23 de Novembro)	
			Criar condições para a integração progressiva das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais no sistema de ensino (LOME, Decreto-lei nº24/2013 de 24 de Junho)	
	Educação e formação de crianças e jovens com NEE	Resposta educativa no sistema regular		A integração em classes regulares de crianças e de jovens portadores de deficiências será promovida sempre que daí resultem vantagens para a sua educação e formação, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e apoio dos professores, pais ou encarregados de educação. (LBSE, Lei nº103/111/90 de 29 de Dezembro)
				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. (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
				O aluno terá apoio de professores ou técnicos especializados. (proposta de documento regulador da educação inclusiva, 2007)
		Resposta educativa em instituições específicas		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. (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
		Pré-Escolar (Intervenção Precoce)		
		Escolaridade obrigatória		Escolaridade básica(Antiga LBSE, Lei nº103/111/90 de 29 de Dezembro)
				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. (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
Escolaridade pós-obrigatória				
Formação profissional		O Ministério da Educação providenciará em coordenação com outros sectores estatais a criação de oficinas adequadas, onde os jovens deficientes possam prosseguir a sua integração social e profissional após a		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			escolaridade ou em sistema de aprendizagem, em regime de estudos alternados. (Antiga LBSE, Lei nº103/111/90 de 29 de Dezembro)
	Formação de Professores para a inclusão	Formação Inicial	Introdução nos currícula dos cursos de formação inicial e em exercício, de temáticas ligadas ao Ensino Especial (Plano estratégico para a educação, 2003)
		Formação Contínua	Reforço da formação contínua de professores em matéria de necessidades educativas especiais (Plano estratégico para a educação, 2003)
			Formação de agentes educativos nas valências de educação especial (Plano estratégico para a educação, 2003)
Práticas de Inclusão de alunos com NEE	Condições gerais de ingresso, frequência e conclusão	Matrícula/admissão	Aplica-se condições especiais de matrícula quando é efetuada na escola considerada adequada, independentemente do local de residência e com dispensa ou flexibilização dos limites etários previstos no sistema de ensino. (proposta de documento regulador da educação inclusiva, 2007)
		Currículo	Criação de meios especiais de acesso ao currículo e equipamentos especiais de compensação. Realização de adaptações curriculares (proposta de documento regulador da educação inclusiva, 2007)
			Promover programas específicos destinados às crianças com necessidades educativas especiais (Plano estratégico para a educação, 2003)
	Certificação	Para o efeito de formação profissional e emprego o aluno cujo programa educativo se traduza num currículo alternativo obtém, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifique as competências alcançadas. (proposta de documento regulador da educação inclusiva, 2007)	
	Prática pedagógica	Metodologia de ensino	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 (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
	Condições de acesso aos espaços físicos e ao conhecimento	Acessibilidade	Adequação das estruturas e do equipamento às crianças com necessidades educativas especiais (Plano estratégico para a educação, 2003)
			Adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com necessidades educativas especiais (Plano estratégico para a educação, 2003)
			Adequar as condições físicas das escolas do Ensino Básico às crianças com necessidades educativas especiais (Plano estratégico para a educação, 2003)
		Recursos	
	Apoios	Reforço das equipas concelhias de apoio aos alunos deficientes com dificuldades de aprendizagem. (Plano estratégico para a educação, 2003)	
		Conceito	Entende-se por educação especial, para os efeitos do presente diploma, a modalidade de educação escolar ministrada preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino a favor de alunos portadores de necessidades educativas especiais. (LBSE, , Decreto-legislativos nº2 de 7 de Maio de 2010)

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

Educação especial	Descrição	Funções da educação especial	Proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens portadores de deficiência com dificuldades de enquadramento social (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
			Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos portadores de deficiência; (LBSE, nº2/2010)
			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; (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
			Apoiar o portador de deficiência com a vista à salvaguarda do equilíbrio emocional; (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
			Reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência; (LBSE, Decreto-legislativos nº2 de 7 de Maio de 2010)
			Preparar o portador de deficiência para a sua integração na vida ativa. (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
	Formação de professores para a educação especial	Papel da educação especial na inclusão de crianças com NEE	Fortalecimento da educação especial com ênfase na integração escolar das crianças com Necessidades Educativas Especiais (programa do governo para a VII legislatura 2006-2011)
		Forma de qualificação	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. (LBSE, Lei nº103/111/90 de 29 de Dezembro) e (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
	Formação de professores para a educação especial	Tipo de Curso	Curso de especialização (LBSE, Lei nº103/111/90 de 29 de Dezembro) e (LBSE, Decreto-legislativos nº2/2010 de 7 de Maio)
			Especialização de professores em Ensino Especial. (Plano estratégico para a educação, 2003)

2- PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Protocolo de entrevista I

Ex- Ministro da Educação

(Esteve em funções no momento da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Decreto-Legislativo nº2/2010 de 7 de Maio)

Gostaria, em primeiro lugar, saber em que contexto social, político foi elaborado a nova lei do Sistema Educativo.

Bom, a lei foi aprovada em 2010 ao abrigo de uma autorização legislativa, portanto sobre a forma de decreto-legislativo. Ela foi aprovada em Conselho de Ministros, portanto, depois da Assembleia ter autorizado o Governo a legislar sobre a lei. Naturalmente que estávamos em 2010 e pelo desenvolvimento económico e social, pela situação política nacional e internacional também a lei vigente na altura mostrou-se desadequadas em relação a esse contexto e era necessário revê-la, considerando a lei de bases era uma lei de 90, já se tinha passado vários anos e a situação económica, a situação social, sobretudo a necessidade de permitir ao caboverdiano ter uma escolaridade básica com mais anos de ensino. Era necessário um ensino também de uma forma geral mais ajustado às necessidade de desenvolvimento considerando os indicadores de então. O próprio ensino superior que tinha sido desenvolvido no país, com a emergência das universidades e da universidade pública. Por tudo isto, e também pelas reformar que estavam em curso na altura, em vários pontos do globo designadamente na Europa. À de ter notado na nossa lei de bases de 2010 referência à Bolonha. Na altura falava-se muito de Bolonha e Cabo Verde tinha necessidade também de adequar a sua legislação por forma a que houvesse, para já, possibilidade de mobilidade de estudante e professores entre o espaço europeu e não só. Mas também a necessidade do próprio mercado, de preparação das pessoas para se poderem mais facilmente integrar no mercado de trabalho. Esse contexto todo justificou que em Cabo Verde se procedesse à alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo. Portanto, são esses os fatores que basicamente contribuíram para essa alteração e, ``portanto o

Governo entendeu ter uma lei que permitisse melhorar as condições de ensino e formação para melhor integração das pessoas no mercado caboverdiano e também a inserção na aldeia global.

Gostaria de saber que critérios foram utilizados para a seleção dos especialistas que trabalharam na Lei de Bases?

Para já as pessoas que andavam no Ministério da Educação conheciam bem o sistema educativo caboverdiano, por outro lado o próprio Ministério disponha de pessoas com formação técnica e que bem poderiam conjugar o conhecimento técnico com a área da legislação e com a área do ensino para se poder preparar a nova lei. Essa lei foi feita sobretudo por quadros do Ministério da Educação. Claro que o Governo na altura contratou uma consultoria externa ao Ministério, mas nacional. Pessoa formada em Direito, mas também com conhecimento da legística. Foi esse consultor que conhecendo bem a realidade caboverdiana, não tanto a realidade da educação, com conhecimentos técnicos na área da legislação e da legística a quem se associaram outros técnicos com conhecimentos também da legislação caboverdiana, mas com conhecimento profundo da educação. Portanto, foram essas pessoas que tiveram a responsabilidade de preparar tanto o projeto de lei que o Governo submeteu à Assembleia Nacional para pedido de autorização legislativa quanto também o diploma que viria a ser aprovado sob a forma de decreto- legislativo por conselho de Ministros de então. Pronto, foram esses os critérios digamos que estiveram na origem da escolha, da criação de uma equipa que viria a preparar os diplomas que resultaram na Lei de Bases do Sistema Educativo. Naturalmente que não deixamos também de colher alguma experiência, alguma lição de outros países, nomeadamente países com os quais Cabo Verde vinha trabalhando, nomeadamente na área da educação e do ensino superior, nomeadamente Portugal como por exemplo. Portugal é um país que esteve sempre a apioar o Governo de Cabo Verde em matéria de políticas educativas, principalmente para o ensino superior. Não foi necessário ter aqui técnicos estrangeiros a trabalhar na legislação, mas algum conhecimento, mas alguma experiência alguma leitura da legislação comparada serviu-nos para preparar o diploma.

Na sua opinião, o que despertou Cabo Verde para a educação de crianças com necessidades educativas especiais?

Essa não foi uma visão particular de quem andava ou de quem anda na Educação, não. Como lhe disse a reforma da lei de bases do sistema educativo inseriu-se num conjunto de medidas que estavam em curso a nível do Governo de Cabo Verde. Portanto, o Governo tinha e mantém ainda uma agenda de transformação de Cabo Verde e essa agenda apontava para a necessidade de adequar vários instrumentos da própria governação e da própria alavancagem da economia cabo-verdiana. A educação era e é um sector crucial nos processos de desenvolvimento de qualquer país, mormente Cabo Verde que é um país que aposta sobretudo nos seus recursos humanos, que investe fortemente no seu capital humano. Portanto, o país precisava efetivamente de modernizar a educação e, por isso teria de adequar sua lei às necessidades e uma delas tem a ver com a educação especial. Era chegado o momento de haver mais que nunca políticas que visassem a integração de toda a sociedade cabo-verdiana não só nos processos de desenvolvimento, mas também nos benefícios que o país, portanto, trazia para os residentes em Cabo Verde, cabo-verdianos e não só. Portanto, essa orientação resultou também de políticas globais do Governo para a inclusão de todos os cabo-verdianos no processo de desenvolvimento do país.

Essa iniciativa teve de alguma forma influência de organismos internacionais?

Qual iniciativa?

De educação de crianças com NEE e a própria colocação de artigos sobre a educação dessas crianças na Lei de Bases do Sistema Educativo, já disse que tudo tem a ver o projecto de transformação de Cabo Verde. Portanto, Gostaria se de certa forma houve influencia de organismos internacionais.

Naturalmente que Cabo Verde foi sempre um país atento e já se sabia que vários países do Mundo, seguindo digamos, as várias orientações da UNESCO, das NAÇÕES

UNIDAS para a necessidade de inclusão, sobretudo de pessoas portadoras de deficiências ou por alguma razão pessoas com necessidades especiais de educação. Portanto, tudo isto acabaria por ter influência nas políticas nacionais. Tanto assim, é que na altura também Cabo Verde estava a trabalhar no quadro das suas relações bilaterais com Brasil, com Portugal em medidas de políticas que estivessem voltadas para a inclusão no sistema educativo de crianças portadoras de deficiências de maneira que não se pode dizer que Cabo Verde nas suas políticas não tivesse tido influências digamos de outros países e mesmo de organismos internacionais. Portanto, isso é evidente. Mas não estou certo se foi pela primeira vez que numa lei de orientação nacional do sistema educativo, se foi pela primeira vez que esta matéria foi tratada. Penso que terá sido tratada com maior profundidade na Lei de Bases de 2010. Parece-me não ter sido uma questão nova, abordada pela primeira vez. É claro que nessa altura a abordagem foi outra. A abordagem foi mais para a inclusão, para o ensino inclusivo dessas crianças, contrariamente a todas as políticas anteriores até de outros países que defendiam um ensino segregado de crianças e jovens, mormente aquelas que tivessem deficiência de uma determinada ordem. De modo que a orientação para a Lei de Bases foi mais para uma educação inclusiva.

Se a orientação foi mais para a educação inclusiva, porque continuaram a usar a expressão educação especial?

Eu penso que falar da educação especial não significa necessariamente um ensino num mundo à parte. Isso nunca esteve presente um ensino num mundo à parte. Eu penso que a educação especial, penso que o conceito teria mais haver com uma educação exigindo cuidados especiais, que de resto mesmo as pessoas ditas normais exigem para qualquer ensino de grupo à sempre necessidade de atendimento individual personalizado. Agora, quando lidamos com crianças com determinados níveis de deficiências o atendimento especializado põem-se com muito mais acuidade. De maneira a que eu tomo boa nota desse questionamento até para poder fazer uma reflexão pessoal em relação ao conceito e saber o que vem na lei. Vêm nos precisos termos do que quis o legislador, ou se o que se pretende é que crianças portadoras de qualquer deficiência estejam em ambientes

normais de ensino, sem prejuízo para os atendimentos personalizados, metodologias especiais ou especializadas que possam merecer estas ou aquelas crianças.

Na lei o grupo de crianças sobredotadas têm um artigo especialmente para eles. Porquê essa diferenciação?

Pois, isto também está na linha da ideia do legislador em relação à educação especial. Acho que até a lei restringiu um pouco o conceito, sendo um ensino voltado para crianças portadoras de deficiências, mas é também ensino especial, o ensino a crianças que não sendo portadoras de qualquer deficiência, precisem dessa orientação educativa, considerando os níveis avançados de desenvolvimento. E, o Governo ao pretender enfatizar esta ideia de política que quis demonstrar para aquelas crianças que efetivamente mostrassem elevado grau de desenvolvimento, acabou, portanto por consagrar na lei, para permitir que as escolas estivessem atentas, que o sistema educativo estivesse atento a essas necessidades de também criar as condições que permitissem avançar as crianças que disso tivessem necessidade.

Considera que existe coerência entre o que está na lei e o que acontece na prática?

Bom, é uma questão importante, difícil também. Difícil porque veja, a lei, não falo da lei de bases, mas qualquer lei tem normas pragmáticas, significando que nem todas as normas tem aplicação imediata. As normas são feitas pensando no desenvolvimento de curto médio e longo prazo. Portanto, até à implementação efetiva, completa, integral de uma legislação, até lá, até que se chega à essa fase há um percurso que é feito e que nem sempre em qualquer momento se verifica, portanto, a tal coerência que está a dizer. Portanto, pode haver desfasamento entre o que vem plasmado numa lei e as práticas de hoje, o que não significa que esteja a ser incoerente. A implementação é faseada, é progressiva, por tanto desenvolve-se no tempo. Neste momento o que lhe digo é que a lei está em implementação, nem tudo o que está previsto foi implementado até este momento, mas era importante estar previsto na lei, para que à medida que as condições

forem sendo criadas, porque é disso mesmo que se trata, à medida que se criarem as condições vai-se avançando com a implementação do que vem estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo. E, portanto, nem falo de existência ou não de coerência entre a prática e a lei, o que eu digo é que a lei felizmente tem essas normas programáticas, o que permite que medidas inovadoras sejam implementadas agora, mas que também a manhã e no futuro. A longo prazo vão sendo implementadas.

Quanta a regulamentação, a lei já foi regulamentada ou carece de alguma regulamentação?

Tem um problema que existe entre nós, a lei é feita e muitas matérias ficam sujeitas à regulamentação e, essa regulamentação acontece por vezes com muito atraso e há mesmo casos em que a regulamentação nunca sai. Portanto, essa também é uma questão que tem a ver com a Lei de Bases. Eu não me lembro agora se na altura, depois de termos aprovado a lei qual foi o trabalho que fizemos de quantificar os regulamentos que teriam de ser aprovados para a implementação efetiva. Mas são mais de uma dúzia, não me lembro agora se são dezoito ou dezanove regulamentos. Acho que fizemos esse trabalho que era exatamente para saber, para podermos ter a noção clara das matérias que teríamos que regulamentar para permitir a implementação efetiva da lei. Portanto, há muitos regulamentos que ainda não foram, não terão sido aprovados com certeza. Não terão sido aprovados, portanto, esta é uma lacuna que tem que ser considerada, que tem que ser suprida no discurso da implementação do diploma. É claro que a implementação da lei tem também muito a ver com os recursos orçamentais sobretudo.

Gostaria de saber se tem algum aspeto que considera importante e que eu não tenha referido nesta entrevista e que queira acrescentar.

Bom, eu acho que o trabalho investigativo que se faz a volta do sistema educativo em Cabo Verde é também uma grande contribuição que se está a dar ao sistema, primeiro porque permite ao próprio governo, claro desde que o governo tenha o conhecimento do

resultado dessa investigação e desde que haja vontade política e recursos. Mas o contributo é inegável, primeiro porque permite avaliar o trabalho feito, segundo a investigação deixa pistas importantes para os decisores políticos sobretudo, mas também deixa pistas para o corpo técnico no sentido de adequar, ajustar essas medidas às reais necessidades dos cidadãos e quando falamos de educação especial ou educação inclusiva, penso que é isso que aconselha, certamente que em termos de abordagem, quando a investigação tem um domínio como esse que é a educação inclusiva mais importante ainda ela se torna. Há um percurso importante já feito no domínio da educação inclusiva. É um percurso muito importante, com a formação de professores, com o equipamento de algumas escolas, através da criação de centros de apoios da educação inclusiva. Há também bastante material de apoio produzido não só nas escolas, mas também nos próprios centros de formação, o Instituto Universitário de Educação por exemplo. Penso que tem dado um contributo notável para o desenvolvimento da educação inclusiva. Dizia que apesar de todo esse progresso, esse desenvolvimento feito o caminho a ser feito é ainda maior e os desafios são imensos. Portanto, eu quero encorajar a Dra neste trabalho e dizer-lhe que está a dar um grande contributo para a melhoria do desempenho nacional do sistema educativo, particularmente na educação inclusiva. É uma matéria que suscita cada vez mais interesse e eu penso que tudo o que se tem feito desde adequação das infraestruturas, passando por aquilo que já falamos, que tem a ver com aspetos mais de natureza técnica e pedagógica e agora com o trabalho científico que Dra está a fazer, mas que outros já terão feito penso que isso é uma grande contribuição para o país e estou convencido que os governantes deste país saberão aproveitar desses contributos para melhorar o desempenho que o país precisa.

Protocolo de entrevista II

Ex- Ministro da Educação

(Esteve em funções no momento da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 103/III/90 de 29 de Dezembro)

Em primeiro lugar gostaria de saber em que contexto social e político foi elaborada a Lei de Bases do Sistema Educativo de 90?

Eu vou lhe dar a minha interpretação, porque enquanto Ministro da Educação tomei posse em 1996. Portanto, a Lei de Bases inclusive já estava a ser posta em prática desde 1991/1992. Eu apanhei a fase da chegada dos alunos resultantes da reforma. Eu sou responsável pela reforma do ensino em Cabo Verde. A Lei de Bases surgiu num contexto político muito bem caracterizado, Cabo Verde tinha vivido até então uns catorze anos de partido único e com uma escola claramente dirigida ideologicamente pelo partido único de então PAIGC/CV depois PAICV e enquadra-se dentro das reformas que o Mundo Global já impunha aos partidos inspirados pela então União Soviética. Esse é um dos pontos, portanto a educação sair da carga ideológica que protagonizava e, podemos ver até nos conteúdos dos manuais da época, os planos curriculares, os documentos aprovados nos congressos inclusive do PAIGC/CV e ver que de facto a educação estava ao serviço ideológico do partido único. Esse era o primeiro elemento, portanto essa lei enquadra-se na movimentação política geral que levou a algumas reformas políticas. Posso adiantar, por exemplo da economia em que na mesma época se começou a falar da extroversão económica com o enquadramento económico de Cabo Verde na divisão internacional do trabalho. O segundo elemento aproveitou-se para melhorar a educação em termos do impacto no perfil dos cabo-verdianos então foi protagonizado na lei a mudança do ensino obrigatório de quatro anos para seis anos. Portanto, o ensino primário passou a ser chamado ensino básico, passou a integrar o então ciclo preparatório ou então ensino complementar para dar origem a seis anos de ensino obrigatório nominado ensino básico integrado (EBI). Isso para além de outras

matérias de fundo que visavam modernizar o ensino em Cabo Verde, estipulando matérias novas, estipular objetivos novos, mas dentro de um quadro limitado em termos de transição. Portanto, a lei foi também um pouco hábil em ter em conta que estava no processo de transição em que determinados dispositivos devem, deveriam ser cuidadosamente ...Um dos elementos marcantes da transição democrática em Cabo Verde em 1990 foi a assunção pelo Governo que então ganhou as eleições da própria lei. Mostrando que a educação é uma área que deve ser partilhada, que deve merecer consensos e, por isso analisando esses aspetos que eu foquei. A lei foi prática tal como prevista e não teve inclusive modificações em termos de objetivos da política educativa.

Tem ideia dos critérios que foram utilizados para seleção da equipa de especialistas que trabalharam a Lei de Bases do Sistema Educativo?

Não tenho ideia, foi a equipa que depois transitou, portanto, na passagem para o regime democrático. Foram as mesmas competências que aliás depois vieram mais tarde a estar nas escolas, por exemplo na escola de formação de professores do ensino básico, também nos gabinetes de planeamento que deram corpo à lei. Porque a lei foi produzida em 1990, mas só deve ser posta em prática em 1991, já na segunda República. Portanto, foram as equipas que depois, as mesmas competências, muito apoiadas pela cooperação internacional, nomeadamente de inspetores Cubanos, instituições de caris... como a Fundação Calouste Gulbenkian, que deu um grande apoio no envio de competência para Cabo Verde para dar colaboração quanto à feitura das leis, a própria UNESCO. Portanto, houve uma equipa multifacetada composta por competências nacionais, mas com grande apoio de competências internacionais. Pode-se dizer que essa equipa é que veio preparar os planos de estudo, preparar a confeção de manuais, estruturar escolas, através de um novo plano, porque nessa sequência tiveram que ser instalados os polos educativos, onde se ia oferecer o sexto ano de escolaridade, até o sexto ano de escolaridade obrigatório. Portanto, a carta educativa para atender esse objetivo de escolaridade obrigatória, estruturação dos apoios sociais, nomeadamente em termos de orgânica do Ministério da Educação, porque não basta tão somente você declarar o sexto ano de ensino obrigatório ou um certo nível de ensino obrigatório, mas deve criar

as condições para que os estudantes tenha êxito em termos de acesso e em termos de sucesso escolar. Nessa altura os programas das cantinas escolares foi altamente reforçado, o apoio em matérias escolares foi altamente reforçada, indo às vezes até 40% dos alunos do ensino básico integrado. Os professores tiveram que ter a formação em exercício, estabeleceu-se aquilo que se designou de 1ª fase e 2ª fase de formação, em que os professores a partir dos seus locais de trabalho faziam adaptação a nova exigência de perfil por ter passado do quarto ao sexto ano. Chamo atenção para a opção pela monodocência. Isto criou também algum alarido, porque a monodocência implica que o mesmo professor, não só acompanha um aluno do primeiro até ao sexto, mas também que dê todas as disciplinas do plano de estudos. Portanto, tem que ser bom em matemática, bom em língua portuguesa, bom em ciência, mas também ser bom em atividades culturais, tipo música, educação física e isso levou a que muitos professores tivessem problemas, porque se desorientaram ao abarcar todo esse conjunto de matérias, muito diversificadas. Portanto, foi uma reforma de fundo e que levou praticamente a reestruturação de todos os elementos do sistema educativo, portanto, professores, salas de aula, manuais, apoios em termos pedagógicos. Criou-se na altura os coordenadores pedagógicos, estruturou-se a desconcentração através dos chamados delegados de educação em cada concelho. Em cada localidade atingindo um certo diâmetro foram instalados os pólos educativos com uma gestão democrática. Isto é, os pólos tinham e penso que têm até então os conselhos de pólos que integravam pais e encarregados da educação e outros elementos da sociedade civil. Portanto, foi uma revolução importante e que teve êxito. Para já a taxa de escolarização líquida e numa primeira fase a taxa de escolarização bruta que chegou o pico mais elevado foi em 97/98 com cerca de quase 97% da taxa de escolarização líquida, em que o número de alunos do ensino básico chegou aos 92 alunos. Houve muitos recursos financeiros alocados na educação nessa altura. Porque também o equipamento escolar, as salas de aula eram altamente degradadas, com número elevado de salas alugadas, salas cedidas, salas a funcionarem em locais não apropriados. Houve, portanto, uma revolução com a lei de bases de 1990, afirma já, porta na prática pelo novo Governo saído das eleições pluripartidárias de 1991.

Na sua opinião o que terá motivado Cabo Verde, ou então o que despertou Cabo Verde para a educação de crianças com necessidades educativas especiais?

É a opção por um princípio de inclusão social, assim como falei de que se teve em conta os aspetos de acessos escolar, mas também sucesso escolar, também se teve em conta essa área específica que em Cabo Verde inclusive teve uma taxa relativamente elevada se tivermos em conta doenças como a poliomielite teve impacto nas questões físicas das crianças, cegueira não tratadas, portanto, se tivermos em conta o nível da oferta da saúde... cuidados primários de saúde verificamos que num determinado momento o numero de crianças afetadas. O nível de necessidades especiais era elevado, a não ter atenção especial para essa faixa específica, muitos ficariam excluídos do ensino levando à sua exclusão social seja no momento, seja no futuro, por falta de acesso a rendimentos. Portanto, é uma questão de justiça social de inclusão social e de cumprimento de uma palavra de ordem que é Educação para Todos.

A colocação na Lei de Bases de alguns artigos voltados para a educação de crianças portadoras de deficiência teve alguma imposição de organismos supranacionais? Quer dizer teve influência...

Imposição não. Nós em Cabo Verde em termos de relações externas sempre estivemos engajados com os grandes princípios humanitários desde os direitos do homem e aqueles defendidos por entidades como a UNESCO. Seguimos as boas práticas internacionais desde que tenhamos recursos. Portanto, como lhe disse a Lei de Bases, a publicação da Lei de Bases teve como protagonista o apoio e a cooperação de entidades internacionais, aquelas que eu já citei e pela certa que influenciaram a Lei de Bases levando para o seu articulado determinados princípios internacionais que na época já aceites e até digamos defendidos internacionalmente como princípios humanitários, inscritos nos direitos do homem, mas também em direitos protagonizados por organismos internacionais com a UNESCO. A LB como já lhe disse foi feita por uma equipa pluridisciplinar com organizações muitos sensíveis nessa área.

Na altura, mesmo com a Declaração de Salamanca já se falava da educação inclusiva. Porque que na LB optaram por falar da educação especial em vez da educação inclusiva, já que Cabo Verde tem seguido a linha da educação inclusiva?

Como lhe disse não fui o protagonista dessa Lei. Eu fui um dos que aplicaram a lei, mas a meu ver a educação inclusiva é muito mais vasta que a educação especial, porque a educação especial é um dos elementos de inclusão, haverá outros elementos. Como lhe disse, facilitar o acesso, a própria UNESCO em questões de acesso..., porque para dar possibilidade a todos, independentemente das suas condições, rendimento ou de habitação seja rural, seja urbano, seja pobre ou seja rico a possibilidade de acesso à escola. Portanto, levar a escola para proximidade das pessoas de modo que as pessoas possam usufruir dessa escola. Foi isso que se fez e foi um dos princípios Carta Educativa que nós viemos a aprovar no quadro da implementação dessa reforma. A Carta Educativa é, portanto, um elemento que propicia o acesso. Mas depois do acesso você tem que garantir o sucesso, porque as condições de partida podem influenciar, digamos, o sucesso de cada aluno e aí os apoios educativos fundamentais, desde o transporte, as cantinas escolares, o apoio em material escolar, o apoio especial àqueles que tinham dificuldade em desenvolver as suas capacidades cognitivas. Portanto, igualdade de acesso que é um dos elementos de inclusão. Hoje você tem as políticas dirigidas às crianças com necessidades educativas especiais e que nós inclusive tivemos turmas, começamos com turmas especiais. Lembro-me perfeitamente da colaboração ativa até com associação de adultos nessa área, não é? E começamos turmas dirigidas a alunos com necessidades especiais desde aqueles invisuais. Portanto, um conjunto de ...

Sim, nessa altura surgiram várias associações de deficientes.

Exatamente. Portanto a escola juntamente com o apoio dessas associações desenhou um quadro de resposta a essas necessidades, seja físicas, seja também de apoios também pedagógicos.

A lei na área da educação de crianças com necessidades educativas especiais teve a regulamentação necessária?

Não me lembro, mas crio que isso não aconteceu até agora porque a regulamentação das leis em Cabo Verde é uma pecha. Muitas leis não têm aplicabilidade devido a ausência de regulamentação, que é uma das características dos países em desenvolvimento.

Pensando atualmente, acho que o que está previsto na lei realmente acontece na prática?

Não porque primeiro falha no nível do ensino obrigatório, a Lei de Bases atual, que prevê o oitavo ano, que é mau, já deveríamos estar no décimo segundo ano. Portanto, repare que em 90 estipulou-se os seis anos e de 90 para cá continuou-se com os seis anos num mundo em que teve mudanças radicais em termos de sociedade, do saber fazer e do conhecimento. Portanto, os seis anos são manifestamente ineficientes seja a nível de respostas à economia, respostas à participação na sociedade, etc. Portanto, a lei atrasou-se e hoje a Lei de bases prevê oitavo ano, mas mesmo assim desde 2010 que isto está inscrito até agora não se vê, passamos quatro anos, não se vê nenhum sinal de se por na prática esse oitavo ano. Esse é um grande problema, porque pelos meus estudos a perda do bem-estar por menos um ano de escolaridade geral da população em geral é grande. Em África, são 17% e aumentando o nível do ensino obrigatório você está a potenciar o aumento da escolaridade geral da população. Porque terá menos gente a sair da escola, terá que ser coerente e levar a escola para perto dos destinatários, terá de tornar essa escola gratuita, o que até então não é, paga-se propinas no sétimo ano de escolaridade. Portanto, é um conjunto de elementos que vai facilitar o acesso à escola. O acesso e o sucesso na escola, fazendo ponte com o que mede a escolaridade geral da população, com forte impacto quer a nível individual, seja a nível geral da nação através de pessoas mais bem preparadas, por exemplo na economia, no sector empresarial. Essa é a razão de fundo da nova lei. Para além disso há vários outros aspetos negativos de não cumprimento que é o ensino da matemática, o ensino das ciências, a física, a química é muito fraco. O ensino das línguas, língua global que é a língua inglesa é

fraco. Porque neste momento já deveríamos a estar a ensinar o inglês desde o primeiro ano de escolaridade. Há grandes questões como a questão linguística, isto é, se se pratica a dupla, seja o português ensinado como língua estrangeira, seja o papel do crioulo. Portanto, há muitas dúvidas e nesse momento o sistema educativo não contribui para a melhoria do capital humano em Cabo Verde. Isso é claro, eu tenho tese sobre isso, em que de facto o capital humano não..., está muito aquém.

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista. Gostaria de saber se tem algum aspeto que considera importante e que eu não tenha questionado e que queira acrescentar.

Eu convido-lhe a ler o capítulo sobre o capital humano da minha tese de doutoramento.

Protocolo de entrevista III

Coordenadora da Sala de Recursos Praia

Em primeiro lugar queria agradecer mais uma vez a sua colaboração.

Gostaria de saber em que ano foi criada a sala de recursos?

A sala de recursos foi criada em 2009, mas entrou em funcionamento efetivo com atendido de alunos com necessidades educativas especiais em 2010.

A nível dos equipamentos, que equipamentos existem na sala de recursos?

Bom, nós temos alguns equipamentos que nos servem de apoio ao atendimento especializado a esses alunos, nomeadamente temos uma máquina braille, temos um computador que serve para apoiar os alunos com baixa visão, que amplia as imagens, temos uma máquina é para fazer um trabalho em relevo, das figuras para atender os alunos com deficiência visual; temos também uns *softwares* para a comunicação aumentativa e alternativa para os alunos com paralisia cerebral e outras deficiências,

também temos os materiais didáticos que são comprados, por exemplo temos aquele que servem para os jogos de memória, temos materiais para formar palavras, letras móveis e também temos os materiais que construímos ao longo do tempo aqui na sala de recursos dependendo da necessidade do aluno tentamos adaptar os materiais para poder dar resposta a esses alunos e no sentido de alfabetiza-los.

Todos os alunos que passaram por aqui tiveram apoio, não tiveram problemas neste sentido?

Nós estamos a ter problemas com os materiais consumíveis. Temos a formação em como trabalhar com a comunicação aumentativa e alternativa e neste momento estamos a ter poucos resultados porque os materiais exigem uma certa qualidade na sua impressão, tem que ser materiais a cores, porque como sabemos esses alunos envolvem melhor com os objetos concretos do que com os abstratos, então, neste sentido, para a criação das pranchas de comunicação por exemplo temos tido alguma dificuldade em imprimir as imagens, em produzir as imagens para apoiar, porque também fizemos tipo um caderno onde eles podem, por exemplo os que não conseguem comunicar, mas podem comunicar através das imagens. Se querem ir ao banheiro temos um *software* que nos permite essa informação com imagens, a criança só apanha e monta a frase e que é uma escrita com símbolos. Também temos outras imagens na alimentação, no vestuário. Temos tido algum problema também em trabalhar com os familiares, como sabe ao aplicarmos essa tecnologia aqui tem que ser dada uma continuidade em casa que é para poderem se comunicar. Também como sabe temos poucos recursos ainda. Vamos caminhando a passos lentos, mas temos visto alguns resultados ao utilizar esses materiais.

Tem informação de que a frequência a sala de recursos melhora o desempenho dessas crianças no ensino regular?

Sim, temos alguns casos de sucesso, sobretudo quando a família colabora e dá continuidade ao trabalho desenvolvido aqui. Lembro do caso de uma criança autista que evolui muito. Essa criança quando vê o seu caderno dos anos anterior, ele mesmo diz: “*forte feio, si kim nta screveba feio!*” ele agora está muito bem. Nas situações em que não há colaboração dos pais fica mais difícil, porque o tempo de atendimento na sala de recursos é muito reduzido. Há caso de famílias que não acreditam que os seus filhos são capazes.

Portanto, a nível da escola há continuidade do trabalho desenvolvido aqui, na sala de recursos?

É o que pretendemos, é o que sempre orientamos os professores a fazerem, mas nem sempre é possível porque como sabe às escolas muito dispersas e temos tido alguma dificuldade em deslocar com certa frequência às escolas. Mas sempre que vamos às escolas damos orientação aos professores. Porque também os professores têm certa dificuldade em trabalhar sabendo que eles têm um currículo comum e os professores mostram muitas vezes algumas resistências à mudança, mas temos casos de sucesso de professores que trabalham esses alunos e que aplicam as orientações e que temos tido muitos resultados.

Têm ideia desde a criação da sala quantos alunos já passaram por aqui?

Sim, por acaso cerca de 150 a 200 alunos passaram por aqui, mas nem todos tiveram um atendimento continuado, por causa de vários fatores, alguns por questões financeiras, outras por questões de mobilidade que vão para outros conselhos, para outros países. Outros também vêm por apenas um mês ou dois meses consoante as necessidades e ao verificarmos que precisam de tal adaptação orientamos os professores e não há muita necessidade de virem cá.

Que área geográfica abrange a sala de recursos, ou seja, atende crianças de que escolas?

Bom, nós atendemos crianças de todas as escolas da Praia. Nós somos técnicos e trabalhamos a nível nacional. Nós damos respostas aqui na sala de recursos aos alunos da Praia. Como dizia somos técnicos da direção nacional de educação trabalhamos a nível nacional, damos resposta a nível nacional das necessidades educativas especiais, como o núcleo da educação inclusiva e orientação vocacional. Mas para especificar, aqui na sala de recursos atendemos alunos das escolas de toda a ilha de Santiago. Por exemplo, já tivemos casos de alunos do Tarrafal que vieram procurar o nosso apoio, como também temos o núcleo de educação inclusiva nas delegações, orientamos os técnicos que estão à frente do núcleo para apoiar os alunos. Aqui na Praia atendemos todas as escolas.

Que tipo deficiência ou de problemática aparecem na sala de recursos com maior frequência?

Temos com maior frequência os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. Nós temos um certo problema com diagnóstico das necessidades educativas especiais. Isto porque não temos uma equipa multidisciplinar, estou a dizer uma equipa que envolve médicos, psicólogos clínicos, psiquiatras para montar um diagnóstico a qui em Cabo Verde e um outro problema aqui é não termos um texto aferido aqui para a população, que nos apoia no diagnóstico, mas temos tido casos de dificuldades de aprendizagem específica, temos um caso de dislexia, temos também dificuldades na escrita, discalculia, mas também temos casos de dificuldades no ensino, não é? Porque tentamos especificar as dificuldades de aprendizagem e na aprendizagem. Muitas vezes é a metodologia de ensino que o professor utiliza que não se adequa às necessidades dos alunos e aí ficamos perante uma dificuldade de aprendizagem. Temos também casos de transtorno e défice de atenção e de hiperatividade, temos também défice de atenção que é uma problemática que atendemos com maior frequência, temos o autismo, temos

défice cognitivo, temos a síndrome de asperger, também temos alguns alunos com paralisia cerebral e temos Síndrome de *Down*.

Quem são os técnicos que fazem parte da sala de recursos?

Bom, neste momento na sala de recursos temos, trabalhamos aqui seis técnicos, mas há três técnicos que trabalham afetos ao núcleo de educação inclusiva e orientação vocacional, também dão apoio pontual à sala de recursos. Temos três especialistas em educação especial, temos um sociólogo, um assistente social, temos uma psicóloga de educação e desenvolvimento e temos duas psicólogas clínicas.

Quanto tempo uma criança passa, normalmente, na sala de recursos?

Bom, isto é um dilema. Nós somos poucos técnicos como sabe para tanta demanda e a educação inclusiva caminha ainda a passos lentos, mas o ideal seria que atendêssemos esses alunos todos as semanas, uma vez ou uma hora por dia, mas isso não acontece o que acontece é que atendemos uma vez por semana e uma hora e o que é muito pouco para responder as necessidades do aluno e temos muita demanda, muita procura. Muitas vezes não conseguimos dar uma resposta ideal a estes alunos, porque como sabe precisam de um atendimento continuado para poderem avançar. O que temos feito para minimizar isso é orientar os professores. Acompanhar os professores e acompanhar os pais toda a semana com orientações, com apoio para poderem ajudar os filhos em casa e temos tido algum resultado.

As crianças vêm acompanhadas dos pais ou dos professores?

Vêm acompanhadas dos pais, porque o atendimento acontece no período contrário às aulas.

Os pais assistem ao acompanhamento, ficam e acompanham a criança durante o atendimento?

Não todas as vezes, mas de vez em quando damos... os pais entram, porque muitas vezes são crianças que não tem limites, não respeitam as regras e os pais sentem-se impotentes perante o comportamento da criança e nós tentamos trabalhar a criança esses aspetos e no outro momento orientar os pais. Fazer com que os pais assistem ao atendimento para poderem ver como é que estamos a atender o filho, para poder por em prática em casa. É desta forma que trabalhamos com os pais. Muitas vezes orientamos os pais no horário contrário. Temos secções de orientação em grupo para pais, para poderem ajudar. São pais que ficam aflitos, não sabem como lidar. Rotulam a criança. Muitas vezes não tem limites, não tem regras, o que dificulta muitas vezes o progresso da criança.

A sala de recursos de recursos acompanha essas crianças na sala regular?

Sim, sim. É uma prioridade até atender na sala regular, porque os alunos passam mais tempo na sala e os professores é que têm a responsabilidade de avaliar os alunos, não é? Nós tentamos ir às escolas com uma certa frequência para orientar os professores de como trabalhar essas crianças e de como avaliar e este tem sido o nosso desafio, porque há muita demanda e a resposta tem sido ainda muito pouca em relação a essas crianças.

Ajudam mesmo os professores a realizarem adaptações curriculares?

Exatamente, até temos uma circular que foi enviada em Agosto de 2012 e na circular especifica-se exatamente isso, que esses alunos devem beneficiar de um currículo especial e de adaptações curriculares bem claras e adaptações na avaliação. Nós tentamos orientar os professores tanto a nível da avaliação como na questão de metodologia de trabalho durante as aulas. Muitas vezes é o material adaptado, às vezes é uma planificação específica para esses alunos, porque como sabe trabalhamos com a diversidade, nenhum aluno aprende da mesma forma que o outro. Então temos que ter um currículo flexível e fazer as adaptações necessárias. Isto tem acontecido.

Mas os professores que acompanham são normalmente da Praia, não é?

Sim, sim. Há a questão do transporte, há a questão de outros compromissos pós-laboral. Então, há uma certa dificuldade em ter um grande número de professores para orientar. Por exemplo, no início do ano letivo 2013-2014 reunimos os gestores da Praia, de S. Domingos e de Ribeira Grande de Santiago, onde temos a preocupação de abordar essas questões e é o que pretendemos fazer com as outras escolas, visto que somos poucos técnicos para muita demanda. Na impossibilidade de virem cá procurarem a resposta nós tentamos ir até eles.

A nível da gestão, já falou dos gestores. Costumam também apoiar os gestores na tomada de decisão relativamente à educação de crianças com necessidades educativas especiais?

Sim, sim. Estamos abertos. Há muito pedido de apoio. Há escolas que sempre solicitam apoios, e temos tido a preocupação de ir. Muitas vezes o professor e o gestor sabe, mas não tem aquela dinâmica de implementar e muitas vezes é uma atividade que fazemos com as crianças ditas normais e que fazemos uma adaptação e já serve para outra criança. Há muitas crianças que não se consegue alfabetizar derivado da deficiência, mas que tentamos mostrar aos professores para fazerem uma adaptação no currículo para preparar o aluno para a vida. Temos que também estar bem atentos às potencialidades da criança para podermos explorar aquilo que pode ser a potencialidade dele. Então é neste aspeto que tentamos incluir essas crianças para poderem ser preparados para a vida e para quem sabe encaminhá-los para a formação profissional, para outras atividades que são mais propensos a desenvolver.

Já falou ao longo da entrevista de alguns constrangimentos como os consumíveis, como também o número reduzido de técnicos. Para além desses constrangimentos existem outros?

Existem muitos constrangimentos. O primeiro constrangimento é a sociedade em geral, por exemplo, sabemos que temos uma sociedade que não está preparada para a inclusão,

temos que dar esses passos, porque para termos uma verdadeira inclusão temos que ter todos os eixos da sociedade unidos em prol da inclusão. Por exemplo é uma família que não se dá bem com a escola, que não procura a escola, mas que sente rejeitada e que não consegue sair com o filho à rua, porque as pessoas começam a falar mal do filho essa família ou esse pai ou essa mãe não conseguiu suportar isso e acaba por privar o filho dos direitos. São os professores que muitas vezes mostram uma certa resistência à mudança, a gestão da escola também muitas vezes não é muito flexível aceitar as orientações e também a questão da deslocação às escolas. Tentamos fazer o nosso máximo. Temos uma equipa muito unida, tentamos fazer o nosso máximo e temos tido muitos resultados satisfatórios, mas ainda falta muito a fazer.

Bem, estamos a chegar ao fim da nossa entrevista. Neste sentido, gostaria de saber se há algum aspeto que considera importante e que eu não tenha perguntado e que queira acrescentar.

Bom, há aspetos importantes sim, porque como sabe estamos na Cidade da Praia, a primeira sala que foi oficialmente criada para atender os alunos com NEE, mas também devo realçar que existem salas de recursos em outras ilhas e que também dão resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, por exemplo temos no Sal, em S. Filipe no Fogo, na Ribeira Grande de Sto Antão, temos em S. Vicente, já temos em Boa Vista e ainda temos uma proposta de criação de mais três salas de recursos em S. Catarina, em Sto. Antão e nos Mosteiros no Fogo.

Protocolo de entrevista IV

Coordenadora do Núcleo de Educação Inclusiva e Orientação Vocacional

Gostaria de saber quando o núcleo de educação inclusiva foi criado?

No âmbito da nova Orgânica do MED (B.O N° 33 Serie I de 24 de Junho de 2013) criou-se a Direção Nacional da educação e dentro dessa direção o Núcleo de Educação Inclusiva e Orientação Vocacional. Entrou em funcionamento em dezembro de 2013 e eu assumi a coordenação em Março de 2014.

O que esteve na base da criação deste núcleo?

Tendo em conta que Cabo Verde segue as orientações mundiais sobre a inclusão de alunos com NEE, o MED criou o núcleo de educação inclusiva e orientação vocacional (NEIOV), com vista a continuar a criar condições para a inclusão dos alunos com NEE no sistema de ensino.

Este núcleo está ligado a que sector do MED?

O Núcleo pertence a Direção Nacional da Educação (DNE) e está ligado directamente ao Serviço de Inovação Pedagógica e Educativa (SIPE).

Qual é a orgânica do núcleo de educação inclusiva?

Em termos de orgânica, a nível central nós temos a direção nacional da educação, dentro desta direção temos o serviço de inovação pedagógica e educativa e o núcleo de

educação inclusiva. E a nível dos serviços desconcentrados do MED temos as delegações, temos as salas de recurso e os núcleos locais de educação inclusiva onde não existem as salas de recurso.

Quantas pessoas trabalham ligadas ao núcleo de educação inclusiva?

Diretamente ligadas a educação inclusiva são nove (9) pessoas e mais duas (2) pessoas que trabalham na área da orientação vocaciona, porque é um núcleo educação inclusiva e orientação vocacional.

Que tipos de trabalho desenvolvem a do núcleo de educação inclusiva?

Temos como principal missão coordenar a política de educação inclusiva no país, ao mesmo tempo temos estado a capacitar os recursos humanos para atender as crianças com NEE e acompanhar a implementação nas medidas educativas especiais nas escolas, porque ainda há muitas dificuldades na inclusão desses alunos na sala de aula.

As salas de recurso estão na dependência do núcleo de educação inclusiva. Quantas salas de recursos existem no país?

Neste momento temos oito (8) salas de recursos. A sala de recursos da Praia esta mais ligada à Direção Nacional da Educação, porque os técnicos que trabalham na sala de recursos da Praia que são da Direção Nacional da Educação. Portanto, temos a sala de recursos da Praia, sala de recursos de S. Vicente, na Ilha do Sal, em S. Filipe, Porto Novo, S. Cruz. Este ano criamos mais duas salas, embora o financiamento foi coordenado pelas delegações, que é o caso do Tarrafal de S. Nicolau e Boa Vista. Assim, já temos neste momento oito (8) salas. Esta prevista a criação de mais seis (6) salas, Sta Catarina de Santiago, Ribeira Grande de S. Antão e Mosteiros na Ilha do Fogo. Essas três salas serão criadas no âmbito da parceria com o Brasil, cooperação no âmbito do Projeto Escola de Todos II. As restantes salas, Brava, Maio e Paul serão

criadas com o financiamento do Governo de Cabo Verde, reforço da educação especial.

Nós queremos, até pelo menos 2016 ter uma sala de recurso em cada concelho. É um grande desafio que nós temos pela frente.

Qual a relação do núcleo de educação inclusiva com as escolas, principalmente as escolas do ensino básico?

Nós temos estado a tentar estar mais próximo das escolas. Sabemos que a inclusão é como muitas vezes é pintado. Queremos saber que tipo de trabalho é desenvolvido a nível das escolas, queremos saber se na verdade existe inclusão na prática, que não é só o previsto na legislação. Queremos estar mais próximos das escolas. Muitas vezes não é possível tendo em conta a questão da sustentabilidade. O facto de sermos ilhas dificulta muito essa proximidade com as escolas. Por isso, estamos a criar salas de recursos e núcleos locais da educação no sentido de garantir maior sustentabilidade.

O Núcleo tem acompanhado os alunos com NEE que estão inseridos nos diferentes subsistemas de ensino (do pré escolar ao ensino secundário), embora este trabalho deveria ser assegurado pelos núcleos locais de educação inclusiva e pelas salas de recursos, mas como ainda existe escassez de profissionais devidamente preparados para o atendimento educativo especializado desses alunos, temos apoiado as escolas com estratégias e metodologias adequadas para trabalhar com os alunos com NEE.

O núcleo tem alguma relação com as várias associações de deficientes existentes no país?

Sim. Trabalhamos em parceria com algumas associações. Embora essa relação é ainda muito tímida. Temos parceria com a associação das pessoas com deficiência, principalmente com a associação cabo-verdiana dos surdos e com a dos deficientes visuais de Cabo Verde. Graças a parceria existente entre o MED e a associação cabo-verdiana dos surdos, hoje temos um grupo de crianças/jovens surdos bem incluídos no sistema de ensino. O sucesso dessa experiência deve-se à associação de surdos. Também temos boas relações com a associação caboverdiana de deficientes visuais.

Estamos a tentar estabelecer parceria, embora já existe essa parceria com o ministério da educação, com as outras associações, nomeadamente ACARINHAR, associação cabo-verdiana de deficientes. Com as outras associações temos realizado algumas ações em conjunto, mais pretendemos melhorar cada vez mais a articulação com todas as associações das pessoas com deficiências. Nós queremos trabalhar mais próximos deles. Neste momento estou a arrumar a casa e no próximo ano ter mais resultados a nível da inclusão.

À pouco falou da experiência com grupo de jovens surdos. Gostaria de saber que resultados atingiram.

Neste momento temos alunos do 9º ano de escolaridade na escola secundária Pedro Gomes, que é um grande ganho. Na escola Eugénio Tavares temos duas turmas do 2º até o 6º ano e desse grupo 8 vão para o ensino secundário no próximo ano letivo. Nessas salas trabalham duas professoras que trabalham conteúdos do programa, mas em língua gestual, que é a língua de comunicação dos surdos. Tem uma professora que é surda, que é a professora Helena, que apoia, dando aulas de língua gestual. Na escola secundária Pedro Gomes tem uma turma com número reduzido de alunos. Há três anos que iniciamos essa experiência e tínhamos 11 alunos e somente oito (8) é que estão no 9º ano, os outros ficaram para trás, tendo em conta outras dificuldades que enfrentaram ao longo do processo. Na escola Pedro Gomes tem uma professora que é formada na língua gestual que faz a tradução. Temos bons resultados devido à parceria com a associação cabo-verdiana de surdos e o Ministério da Educação. Nas turmas do 7º e 8º anos temos lá uma monitora que é da associação que ajudam esses alunos na tradução dos conteúdos.

Na sua opinião qual a situação da educação inclusiva em Cabo Verde?

Como se sabe a inclusão é um processo e em Cabo Verde temos dado passos significativos no que diz respeito a educação inclusiva, nomeadamente, criação das

condições para o atendimento dos alunos especiais, quer dizer capacitação de recursos humanos, criação de salas de recursos, implementação de medidas educativas especiais, entre outras medidas, mas penso que, ainda temos muitos desafios pelo caminho e se queremos ter uma educação inclusiva de qualidade temos que investir mais e também regulamentar a EI no país.

O que pensa da nossa legislação no que tange à educação de crianças com NEE?

A nível nacional existe um conjunto de suportes legais, onde estão salvaguardados os direitos das crianças com NEE, nomeadamente a:

- ✓ Constituição da República (1999) – direitos das pessoas com NEE;
- ✓ Lei de Bases do Sistema Educativo (2010);
- ✓ Programa do governo 2011-2016;
- ✓ Nova lei Orgânica do Ministério de Educação e Desporto

Todas essas leis falam da integração de crianças com NEE. Porque na altura não se falava da inclusão. Na lei está resguardado o atendimento dessas crianças, só que a prática não corresponde à legislação. Em termos de legislação, podemos dizer que existe abertura para a inclusão das crianças com NEE, mas falta implementá-las na prática. Sabemos qual é a situação dos nossos professores queixam-se que não têm formação específica na área. Embora eu defendo que muitas vezes não é preciso ter formação na área. A pessoa já é professor e há situações que podem ser contornadas na sala de aula. Claro há situações difíceis, situações das deficiências que é preciso ter conhecimento e saber as estratégias que podem ser usadas em cada situação.

Em termos de legislação temos ganhos, mas é preciso ter ganhos também na prática. Nós temos estado a tentar capacitar os professores, embora sabemos que é extremamente difícil com a mobilidade. Hoje a pessoa está nesta turma, investimos na formação e depois muda. Estamos a tentar criar sustentabilidade a nível dos concelhos, mas ainda é muito difícil.

Acha que existe coerência entre o que está previsto na lei e o que acontece na prática?

Não. Ainda enfrentamos vários constrangimentos no que diz respeito a inclusão de crianças com NEE, pelo que torna difícil cumprir com o que está estabelecido na Lei.

Quais são os principais constrangimentos verificados no processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular em Cabo Verde?

Os principais constrangimentos que temos encontrado no processo de inclusão prende-se com a falta de recursos humanos devidamente capacitados para lidar com a diversidade. Muitos professores alegam não ter formação específica e isso dificulta muito o atendimento de alunos com NEE. Também a questão dos materiais, ou seja, falta de materiais específicos. O Ministério já adquiriu muitos materiais, mas ainda não é suficiente para a nossa realidade e com essa crise que está a afetar todo o mundo, tem dificultado também a inclusão de alunos com NEE. Outra questão que nos dificulta muito é a questão das turmas numerosas. Muitas vezes temos turmas com 30/35 alunos e até 40 o que dificultado uma atenção individualizada a essas crianças. Neste sentido, temos estado a criar medidas educativas especializadas por forma a que esses alunos possam beneficiar no que diz respeito à inclusão. Dentro dessas medidas temos a redução do rácio na turma, ter maior tempo para a avaliação, de fazer um ano de escolaridade em dois anos para os alunos do ensino secundário, entre outras medidas educativas. Nós já temos muitos ganhos, mas ainda como sabem a inclusão é um processo. A inclusão em Cabo verde é recente, não é? E nós temos um longo caminho a percorrer. Temos a questão da estatística. No Ministério da Educação ainda não temos uma base de dados fiável que nos indica qual é a situação do país em termos de necessidades educativas especial. Temos também a falta de assunção da educação inclusiva por parte de alguns decisores a nível desconcentrado, pouco engajamento dos agentes educativos, fraco envolvimento das famílias, barreiras arquitetónicas nas escolas, entre outros.

Falou do constrangimento a nível dos recursos humanos. O MED já pensou estabelecer alguma parceria com as universidades e instituições de ensino superior no sentido de formar os recursos humanos?

Eu já conversei com a diretora nacional da educação, visto que a minha preocupação desde que eu era estudante é a formação, tendo em conta a situação de Cabo Verde, em que muito professores durante a formação pedagógica não tiveram acesso, nem um cheirinho, por assim dizer, a conteúdos das necessidades educativas especiais. Então, conversei com diretora neste sentido de conversar com as universidades, o instituto universitário de educação no sentido de preparar professores em área específicas, por exemplo a especialização mesmo. Também conversei com uma professora da Universidade de Cabo Verde ela informou-me que neste momento a nível da universidade de Cabo Verde Já existe uma licenciatura em educação especial e que também têm um mestrado neste ano letivo. Então, fiquei mais tranquila porque já é um ganho e daqui a alguns anos podemos falar de uma inclusão plena. Não no que está a acontecer que sabemos que na prática não acontece. Nem todos os casos é inclusão. Temos casos de alunos que estão incluídos verdadeiramente e participam em todos as atividades, mas sabemos que ainda existem casos que estão integrados.

Tem algumas medidas que pretendem levar a cabo ou algum projeto que pretendem implementar?

Que ações o núcleo pretende desenvolver para suprir essas dificuldade?

Continuar a investir na capacitação dos recursos humanos. Já temos projetos para continuar a capacitar os professores. Criar condições para o atendimento dos alunos com NEE. Criação de mais salas de recursos, isto é, pretendemos criar uma sala de recursos em cada concelho até 2016. Queremos conseguir mais materiais específicos, principalmente para as áreas da surdez e deficiência visual, mas também para os transtornos globais de desenvolvimento, nomeadamente na área da comunicação alternativa. Estamos a tentar conseguir *software* educativos para esses alunos. Um grande desafio que temos neste momento é ter a língua gestual cabo-verdiana. Estamos

a trabalhar em parceria com o Brasil. Já fizemos uma primeira ação que foi a recolha de gestos no sentido de ter um dicionário cabo-verdiano da língua gestual. Supervisionar a implementação das medidas educativas especiais, estabelecer mais parcerias.

Quais são os projetos que o núcleo pretende desenvolver?

Regulamentação da educação inclusiva no país;

Construção da Língua Gestual cabo-verdiana;

Continuar a investir na capacitação dos recursos humanos, ter pessoas capacitadas em diferentes áreas;

Melhorar a organização dos serviços na área da inclusão, principalmente a nível desconcentrado;

Continuar a implementação das salas de recursos em todos os concelhos, ter pelo menos um em cada concelho até 16.

Há algum aspeto que considere importante que não tenha perguntado e que queira acrescentar?

Se calhar é a questão da formação. Sei que a sr^a é professora numa instituição de ensino superior. É no sentido de ver o que se pode fazer já que trabalha com professores que depois são os nossos professores tanto no ensino básico e agora os que estão no complemento de licenciatura. De ter no currículo matéria específicas sobre as necessidades educativas especiais. Como eu disse se a agente conseguir atacar a questão dos recursos humanos, de preparar os professores para lidar com a diversidade é também um bom caminho andado. A questão da formação é sempre um constrangimento. Gostaria de solicitar a professora no sentido de ver junto da sua instituição o que pode fazer para trabalhar essas temáticas.

Protocolo de entrevista V

Presidente da Associação ACARINHAR

Antes de mais gostaria de saber qual é a missão da associação ACARINHAR?

Bem, a nossa missão é trabalhar para melhorar a condição de vida de crianças e jovens com paralisia cerebral, tendo em conta que o nosso grupo alvo são indivíduos que vivem entre quatro paredes. Então, a nossa missão é trabalhar arduamente no processo de inclusão. Bem sabemos que a inclusão é um processo que requer muitos trabalhos. Que requer estratégias de intervenção constantemente, mas a nossa missão é sempre arranjar novas metodologias de intervenção, porque cada caso é um caso, cada criança é uma criança e cada família é uma família. Então a mudança de estratégia é constante.

Quantas pessoas trabalham na associação?

Bem, a nível das pessoas em si, temos um grupo muito pequeno. Temos um grupo muito pequeno porque temos um técnico superior que é do ministério da educação, temos também mais um na área da administração que é um técnico médio temos um ajunte dos serviços gerais e eu como colaboradora voluntária da ACARINHAR. Trabalhamos também com o voluntariado, pessoas que vem cá uma vez ou outra ajudar. Também recebemos estagiários que também reforçam a nossa intervenção. Contamos também com as famílias e outros colaboradores da ACARINHAR.

Qual é a fonte de financiamento da ACARINHAR?

Bem, nós recebemos um subsídio do governo. Também recebemos apoios pontuais de algumas empresas, principalmente na altura da execução de alguns projetos, como por exemplo colónias de férias, festas de natal, semana de expressões pela arte, o carnaval, espetáculos de dança, desporto. É com ajuda dos nossos parceiros que conseguimos efetivar os nossos projetos

Na instituição que trabalha desenvolvem concretamente que trabalho com essas crianças?

Trabalhamos a área da inclusão. Primeiro a nossa inclusão começa na família, porque sabemos que a exclusão também começa na família. A pedra basilar de todo o nosso trabalho é a família. Depois a inclusão no jardim-de-infância, nas escolas e na sociedade em si. Temos vários projetos. Para além da área educativa, também temos na área artística, que é a música, a dança e também o desporto e as artes plásticas. São essas ações que ACARINHAR vem desenvolvendo para além das visitas domiciliárias. Porque também fazemos visitas domiciliárias que nos permitem conhecer *in loco* o quotidiano dessas crianças. Também saber como orientar a família a usando os materiais existentes em casa. Assim também as famílias sentem que estamos mais perto deles. Indo em casa conhecemos a real situação das crianças. Para além disso, apostamos fortemente na habilitação e reabilitação, como por exemplo o desporto, artes plásticas. Para além de ser arte e atividades desportivas, também fazem parte da reabilitação dos nossos meninos. Para além da reabilitação física, a fisioterapia que é de extrema importância para melhorar a qualidade de vida das nossas crianças, devido às contraturas e deformidades que advém próprio da paralisia cerebral. Também reforçar a hipotonia muscular, porque a maioria das nossas crianças tem problemas motoras, que é necessário reforçar a força muscular. A fisioterapia é de extrema importância e, nós mais do que nunca queremos investir na reabilitação mais precoce possível, porque já temos provas mais do que evidentes de crianças depois de oito ou dez meses de intervenção, crianças que conseguiram andar. Começaram a dar os primeiros passos depois de oito, nove anos de inatividade. Então, acho que apostar na habilitação e reabilitação das nossas crianças é primordial neste momento para ACARINHAR.

Porque a reabilitação não só vai melhorar a qualidade de vida dessas crianças, mas também essas crianças terão oportunidade de viver mais anos de vida e com maior qualidade. Então, é por isso a reabilitação é tão importante como a alimentação. E também melhorar a qualidade de vida das famílias, através da capacitação das famílias, principalmente como cuidar da criança em casa, porque reabilitar uma criança não é só dar resposta num espaço próprio de reabilitação, através de um técnico, mas também a família que lida com a criança 24h por dia tem de ser capacitadas para poderem lidar com a criança, porque o tempo da reabilitação é muito pouco e tem de ter essa complementaridade com o que a família tem de fazer em casa. Por outro lado, apostar fortemente na autossustentabilidade da família. Ajudar a família a ter formações na área económica, nas atividades geradoras de rendimento para poderem tirar esse espírito de assistencialismo, porque muitas pessoas pensam assim: como já tenho uma criança com deficiência ou uma criança com limitação o governo tem por obrigação me dar tudo. Portanto, nós queremos tirar essa mentalidade das famílias em relação ao assistencialismo, mas sim ser mais criativa e produzir o seu autossustento.

Tem ideia desde a criação da ACARINHAR até este momento quantas crianças já passaram por aqui?

Bem, mais de 100 crianças já passaram para ACARINHAR. Para além dos dados estatísticos, também as visitas domiciliárias que já fizemos, já temos uma base de dados com mais de duzentas crianças fazem parte da nossa base de dados, mas até este momento ACARINHAR não teve condições suficientes para trabalhar com todas as crianças que fazem parte do nosso processo, mas temos há essa perspectiva de continuar, de reforçar a nossa capacidade técnica, também financeira para poder abranger mais crianças e porque não cobrir todas as crianças de Cabo de Verde.

Quanto tempo as crianças passam na ACARINHAR?

Bem na ACARINHAR normalmente depende, dividimos em subgrupos. Como sabemos não é fácil transportar as crianças da casa até chegar ao nosso espaço, então sempre fizemos pequenos grupos de 8, 10 crianças normalmente. É difícil trabalhar com mais de 10 crianças. Temos problemas do transporte, cada criança mora numa zona distante leva 1h ou 2h só para recolher as crianças e depois temos que levar as crianças outra vez para casa, leva muito tempo. Por outro lado, o espaço na viatura para trazer as cadeiras e por detrás de uma criança está sempre um adulto, então, em vez de ser 10 é 20. A maioria das nossas crianças não consegue sair de casa sozinha, um familiar tem que estar atrás. Por outro lado, o nosso espaço, os recursos humanos que temos, não temos condições de reunir tantas crianças de uma só vez, por isso as crianças tem de ser divididas em subgrupos. Portanto, ACARINHAR trabalha com cerca de 100 a 120 crianças, mas em subgrupos.

Qual a sua opinião relativamente à educação de crianças com NEE no ensino regular?

Na minha opinião, acho que a nível do ministério da educação há esta preocupação. Eu acho que também há leis que dizem respeito à inclusão, mas acho que uma verdadeira inclusão, estamos aquém do real. O real está aquém das leis, porque às vezes confundimos integração com inclusão. São duas coisas totalmente diferentes. Integração é facilitar a entrada, não bloquear a entrada de uma criança na escola. A inclusão é que a criança faça parte mesmo do projeto. Estar ali integrada, envolvida, participando nas ações, fazendo parte verdadeiramente do projeto, mas acho que ainda está aquém do desejado. Encontramos sim crianças com necessidades especiais em salas de aula e agora perguntamos: e as respostas? Há alguns casos de sucesso sim. Reconhecemos que há casos de sucesso, mas acho que esses casos de sucesso está a depender muito da professora que está frente da criança que às vezes tenta fazer milagres para dar resposta. Nem sempre os professores estão também habilitados, capacitados para darem uma verdadeira resposta e ainda a questão da avaliação está aquém do desejado, os materiais, as salas de aulas, não foram concebidas para darem respostas às crianças com NEE. Os materiais didáticos pedagógicos, praticamente as escolas não têm esses materiais

didáticos necessários para uma verdadeira inclusão e falando das crianças com paralisia cerebral ainda é pior. As crianças com paralisia cerebral têm grandes dificuldades a nível motora, a nível das mãos e mesmo a nível do corpo todo. É preciso ter uma cadeira adaptada, ter uma mesa adaptada é preciso ter a casa de banho adaptada é preciso ter tudo adaptado, que não existe. Portanto acho que ainda leva o seu tempo, acho que há essa preocupação, mas acho que muita publicidade enganosa no que diz respeito ainda há inclusão. Numa verdadeira inclusão as crianças tem que participar em pé de igualdade com as outras crianças, adaptando as suas necessidades. Eu acho que ainda estamos aquém do desejado.

Há caso de crianças que se encontram na ACARINHAR e que também se encontram no ensino regular?

Temos, temos várias crianças que frequentam ACARINHAR que também frequenta a escola. Também temos crianças que começaram a escola e que depois abandonaram, por que a escola não está em condições de dar resposta e, nem sequer houve também uma dinâmica por parte do ministério da educação para arranjar os materiais e os equipamentos necessários, para que na verdade essas crianças continuassem a estudar. As crianças saíram da escola e ficaram em casa e ninguém preocupou, ninguém fez com que as crianças voltassem outra vez. Por exemplo é o caso do Paulo, aquele que está lá em baixo, que estava na escola e agora não está. Temos também o Rubém. O irmão do Paulo que é surdo está quase a sair da escola quase sem aprender nada, porque está numa sala de ouvintes, os professores não têm formação nesta área e o Paulo e o Jorge estão aí nenhuma cobertura. Temos o caso do Zito. O Zito foi para a escola e saiu da escola sem aprender e sem nenhuma alternativa. O pior de tudo, as crianças vão para a escola ficam aí até chegar a idade adulta e saem sem nenhuma orientação para a vida. Pelo menos ao sair da escola arranjar outra alternativa, uma formação, uma outra coisa que pode ajudar esses jovens a prepara para o futuro, a preparar para a vida, porque nem todas as pessoas nasceram para serem engenheiros, arquitetos, médicos, mas pronto outras áreas, como a arte. Pelo menos ter uma complementaridade para as crianças que não conseguiram ter sucesso na escola, mas infelizmente não temos resposta nesta área.

Alguma vez a escola solicitou o apoio da ACARINHAR para apoiar as crianças com paralisia cerebral?

Várias vezes, temos uma estreita relação entre ACARINHAR as escolas, as delegações escolares, mas pronto às vezes vem pedir ACARINHAR para arranjar cadeiras de roda ou mesas para colocar nas escolas. Não é a filosofia de uma associação. Assim como o ministério consegue arranjar mesas, cadeiras, quadros para as outras crianças também deve arranjar para as crianças com necessidades especiais. A nível da formação, a ACARINHAR tem feito formação abrangentes, que abrangem professores, educadores de infância, psicólogos e pessoas do ministério da educação e delegações escolares. Sempre que tenhamos essa oportunidade de fazer formação convidamos as instituições educativas para enviar técnicos para a formação. Temos estreitas relações, o que é certo é que a verdade é para dizer. Ainda a inclusão está longe.

Tem o conhecimento se essas crianças alguma vez tiveram o atendimento na sala de recursos?

Há sim, há algumas crianças que recebem acompanhamento nas salas de recursos, mas na maioria das crianças nossas com paralisia cerebral não tiveram esse acompanhamento, porque as nossas crianças tem dificuldades na deslocação, os pais não têm condições financeiras para levar as crianças para escola e no período contrário para levar para sala de recursos e o pessoal da sala de recursos também não sei, dificilmente vão para a escola para acompanhar as crianças na escola. Dizem que o pessoal é muito pouco para dar cobertura a todas as escolas. Eu não sei, acho que ainda a sala de recursos não está a dar respostas a todas as crianças com necessidades educativas especiais.

Quer saber se existe alguma relação entre ACARINHAR e CRESCER ou se partilham somente o espaço?

Não partilhamos somente o espaço, partilhamos os técnicos, partilhamos as experiências, também partilhamos os materiais. As nossas crianças também são atendidas no crescer. Normalmente as crianças com paralisia cerebral são atendidas no CRESCER. Há mais parcerias, não somente com a CRESCER. É o CRECER, a ACARINHAR e outras instituições, como por exemplo o ICCA e as Aldeias SOS. Mesmo conseguido uma respostas no CRESCER as crianças tem dificuldades em chegar aqui, portanto há essa parceria entre o ICCA e as Aldeias SOS, CRESCER, ACARINHAR e o governo também. Portanto há essas partilhas de responsabilidade e nós estamos a ver o resultado dessas partilhas de responsabilidade, o compromisso com resultado fantástico. Por outro lado as famílias têm dificuldades em trazer as crianças para a reabilitação, porque na maioria delas de manhã vão procurar a vida, vão fazer as vendas para poderem conseguir o autossustento da família. E para trazer uma criança para a reabilitação nessa manhã não tem possibilidade de ir para o negócio, mas com a parceria de outras instituições estamos a conseguir resultados satisfatórios. Há uma parceria muito estreita entre ACARINHAR, CRESCER e outras instituições que fazem intervenções sociais como o ICCA e as Aldeias SOS, associação A PONTE, ADEF, COPAC, federação. ACARINHAR funciona a base de parcerias e complementaridade dos recursos também, porque não temos recursos suficientes para tantas demandas e a nossa área é uma área que exige muitos recursos. Nós não temos esses recursos.

A pouco falou das políticas educativas, da legislação. Neste sentido, gostaria de saber se acha que os documentos supranacionais como a Declaração de Salamanca, a Declaração Mundial da Educação para Todos terá influenciado de alguma forma a legislação caboverdiana?

Acho que sim, acho que sim porque trabalhamos na base dessas legislações internacionais, porque Cabo Verde também faz parte desses países membros, então sempre utilizamos como base de fundo as recomendações saídas dos encontros internacionais, dos direitos universais do homem, das convenções baseando nestas leis é que também trabalhamos em Cabo Verde. Acho que essas recomendações saídas, serviu de que maneira para influenciar os países membros como Cabo Verde também para

mudar as políticas de intervenção. Não é por acaso que o Primeiro Ministro decretou 2014 como ano nacional de solidariedade para com as crianças com paralisia cerebral de Cabo Verde. Eu acho que tudo isso dá-nos força para continuarmos a trabalhar, quando vimos que o governo está também a reconhecer os esforços da sociedade civil na implementação de planos e políticas da defesa dos direitos das pessoas com necessidades especiais. Acho que na base de tudo isso está o direito universal do homem.

Tem algum aspeto que considera importante que eu tenha perguntado e que gostaria de acrescentar?

O que poderia acrescentar é o papel da família. Acho que é preciso investir na família para poder dar resposta às necessidades inclusivas, é muito importante todo o trabalho de sensibilização que fazemos junta das famílias, porque nem sempre as famílias têm consciência das necessidades dos filhos e as famílias não conhecem as leis para poderem reclamar e exigir mais dos governantes. Eu acho que é o papel das ONG's junto das famílias despertá-las para fazer a mensagem de que não é caridade nenhum, mas um direito que as crianças têm receber todo o apoio do governo, das entidades públicas e privadas, que são seres humanos que merecem todo do governo e da sociedade civil no seu todo. Acho que o papel da família na inclusão é muito importante. Quem quer investir na inclusão vale a pena investir primeiramente na inclusão. A inclusão sem a família, sem a comunidade não é possível ter inclusão. É só para dar um exemplo à tempos eu encaminhei uma mãe para fazer uma consulta e pedir um médico para dar uma declaração, com o diagnóstico da criança para podermos saber como lidar com a criança e o médico disse para a mãe: a senhora para quê que está a lutar para meter a criança no jardim-de-infância? A senhora não viu que o seu filho não é 100%? Portanto acho que há necessidade de envolver todos no processo de inclusão, mesmo as pessoas que têm uma certa formação, que têm uma certa cultura indo até as pessoas que têm menos formação, porque a inclusão é um direito de um ser humano e todos nós devemos saber lidar com a inclusão. Porque todos somos diferentes e todos somos iguais.

Mais uma vez Dra. Muito obrigada pela colaboração.

Protocolo de entrevista VI

Presidente da Associação ADEVIC/Federação Cabo-verdiana de Deficientes (FECAD)

Antes de mais gostaria de saber qual é a missão da associação ADEVIC?

Bem, eu queria aproveitar o ensejo para agradecer o facto de ter escolhido a nossa instituição, aliás não porque está presente, mas sempre foi uma pessoa dedicada a essa área. Noto que tem empenhado muito, não só para conhecer, mas também participar, apoiar na área das pessoas com deficiência, mais concretamente na área da inclusão.

Para responder exactamente a sua pergunta posso dizer que a missão ou o objectivo da ADEVIC prende-se com reabilitar, escolarizar. Primeiro escolarizar, reabilitar, formar e integrar pessoas com deficiência visual. Depois promovemos várias actividades inerentes às pessoas com deficiência visual. Dentro dessa linha como disse que tem que ver com a missão e como também está estruturado. Posso falar disso, não é?

Voltando à estrutura ou como está caracterizado. Nós temos esse prédio como já disse, com três pisos, um cedemos à CNORF para trabalhar. Não nenhum compromisso de renda, não há nada, é uma cedência e depois futuramente poderemos ver o que se pode fazer. Nós ocupamos o 1º andar e o 2º andar. No 1º andar, aqui, é a biblioteca, a secretaria onde estive, temos a sala de formação, mas neste momento está com o projeto

da União Europeia – CABO VERDE VAI VER MELHOR OS CEGOS – esse é o nome do projeto. Depois mais ao fundo temos a sala de informática, onde estão a falar aí. É aí que damos formação aos deficientes visuais na área da informática específica para os cegos. Mais ao fundo temos casa de banho, temos lavandaria, cozinha e temos três salas de aula.

Todas a funcionarem?

Sim, todas a funcionarem. Ao lado temos dois quartos de rapazes. Esses rapazes vêm de ilhas e do interior da Ilha de Santiago. Temos rapazes de S. Nicolau, Sto. Antão, Fogo. Temos de outras ilhas que agora não me recordo que residem cá durante o ano letivo. Também costumamos receber pessoas da Guiné Bissau, S. Tomé. Este ano temos só de S. Tomé. Temos dois estudantes de S. Tomé que estão aqui connosco. Também tem casa de banho aos lado do quarto dos rapazes. Cada quarto tem seis camas, três beliches. Lá em cima, agora passamos para cima, tem um consultório médico (oftalmologia), temos quarto para meninas também que vêm das ilhas e concelhos, depois temos um anfiteatro grande que já tinha dito e uma arrecadação, onde se faz ensaios, porque temos um grupo musical que se chama Voz da ADEVIC. Então, ensaiam nesta arrecadação. Esta é a estrutura física, o espaço físico da ADEVIC. Penso que lá de baixo não preciso falar, porque o serviço não é nosso.

Quanto à composição em termos de *staf*. Temos um condutor que transporta alunos casa/escola/casa, alunos que estudam aqui à tarde, mas que vêm de casa, sem falar dos alunos que residem cá. Temos uma monitora que cuida dos alunos, seja do sexo feminino, seja do sexo masculino, durante o dia e durante a noite, temos a encarregada de limpeza, temos um técnico do Ministério da Educação que foi destacado para apoiar na secretaria, temos um técnico do Ministério da Infraestrutura e Transporte que também está a apoiar aqui na área social. Eu também sou dispensado pelo Ministério da Educação para apoiar a escola num período. Trabalho no Ministério de manhã, à tarde, quando há um trabalho urgente faço no Ministério, mas quando não há trabalho urgente estou cá para dar apoio à minha escola e outros serviços. Entretanto, temos alguns que apoiam voluntariamente. Temos um jovem que apoia voluntariamente, temos vários outros jovens também, mas são apoios pontuais. Mas esse jovem que eu disse o seu

apoio é sistemático. Nas três salas de aulas temos três professores, que são pagos pelo Ministério da Educação.

Quanto aos alunos, temos crianças, temos adolescentes e temos jovens, inclusive adultos. Não temos muitas crianças. Temos poucas, poucas mesmo que estuda aqui no horário contrário. Estudam no ensino regular de manhã e à tarde vêm cá receber reforço em Braille e outras coisas. Há alguns anos atrás recebíamos crianças, adolescentes, jovens e adultos, mas como estamos a trabalhar na linha da educação inclusiva, em que as crianças têm de estar no ensino regular dentro da sua faixa etária e se possível mais próximo da família. Então, essas crianças estudam no ensino regular, na escola mais próxima da sua família. No horário contrário vêm cá, porque também não são muitas. São três, quatro. Como é um apoio não são obrigadas a vir todos os dias. Temos alunos que está na fase da adolescência, jovens e adultos. Temos estudante aqui até de 84 anos. É um enfermeiro que perdeu a visão. Ele tem muita vontade de estar integrado na sociedade e por isso, está cá a estudar. Temos 50 e tal, 40 e tal, assim por diante.

O programa que temos é o programa do Ministério da Educação. Simplesmente seguimos o programa de educação de adultos não o programa do ensino básico. Nós temos o programa de educação de adulto que é diferente do programa do ensino básico.

Temos uma viatura, como já tinha dito, temos alguns instrumentos musicais, temos também um grupo de batucadeiras, que já participaram em algumas atividades, temos um comité das mulheres cegas e temos um comité dos jovens cegos.

Já vi que concorda com a inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Acha que as escolas estão preparadas para receberem essas crianças?

Eu acho que não. Eu digo não, mas algumas escolas já começaram a dar alguns passos para trabalhar na linha da inclusão. A pergunta que poderá fazer é em que sentido deram alguns passos? É no sentido de que algumas escolas estão a criar rampas, embora são poucas. Outras estão a criar condições para criar equipamento apropriado, por exemplo a tempos na escola capelinha, mandamos confeccionar cadeiras. Uma cadeira apropriada

para uma criança que escreve com pé, mesa também adaptada. Também estamos a ministrar várias formações aos professores que trabalham diretamente com essas crianças. Temos criado núcleos locais em quase todos os concelhos, só que esses núcleos não estão a funcionar praticamente nenhum. Um ou outro que está a fazer uma coisinha, mas muito fraca. Também já criamos salas de recursos em várias ilhas, temos aqui na Praia, em S. Vicente, temos no sal, no Fogo, temos na boa vista, portanto estamos a criar mais salas de recursos. Tudo isso é evidência de que estamos na linha da inclusão. Portanto, as crianças, algumas, estão a ser acompanhadas com sucesso, outras nem por isso, por falta de material didático, por falta de capacidade dos professores e também por falta de apoio da família. Porque há casos em que a família não acredita que o filho com deficiência poderá “ser alguém um dia”, então nem se quer se preocupam em mandar os filhos à escola, mesmo mandando nem se preocupam com o trabalho de casa, não educam os filhos. Há esses casos. Eu não quero agora penalizar todos os familiares. Estou a dizer que há esses casos. Há famílias que são dedicadas, que dão toda atenção ao filho ou à filha, mas uma boa parte não.

Entretanto, falando ainda dentro da linha da inclusão. Posso dizer que as escolas não estão preparadas, porque a inclusão é um processo lento e complexo e esta complexidade exige três aspetos de base e que Cabo Verde ainda não tem. Já começou a fazer, mas ainda não tem. Eu costumo brincar um pouco com a Ministra, com outros quando estamos juntos, que nós para ter uma inclusão propriamente dita precisamos de três aspetos fundamentais: 1º aspeto é o **recurso humano**, isso já começamos a dar alguns passos, já temos alguns professores com formação, alguns técnicos sensibilizados, etc. o 2º aspeto tem que ver com recursos materiais, isso temos alguns recursos materiais, mas ainda falta muito para termos os **recursos materiais**. Costumo brincar o 3º recurso é aquele que Cabo Verde tem em abundância que é **recursos financeiros**. Enquanto a gente não tem esses três recursos não podemos falar da inclusão propriamente dita. Só falamos que estamos a trabalhar na linha da inclusão. A inclusão não é essa, eu posso exagerar gerar um pouco, que mesmos aquele países avançados, países que começaram à muitos anos ainda não têm plena inclusão, porque é um processo lento, é um processo complexo. Não é uma coisa que se resolve de uma

hora para outra, pior ainda de um dia para outros. É uma coisa que se resolve a curto, médio e longo prazo.

As crianças que frequentam a associação, já disse que algumas frequentam o ensino regular. Também já referiu que a associação colabora com essas crianças dando apoio especializado no período contrário, sobretudo na aprendizagem do Braille. Na sua opinião a legislação no que tange à educação de crianças com NEE... O quê que acha da legislação neste aspeto?

A legislação em si, no meu ponto de vista está bem definida. Não precisamos de mais, agora faltam duas coisas, uma é a regulamentação, porque ainda poucos serviços estão regulamentados e outra é a implementação. Portanto, temos carência de regulamentação e de implementação. Porque uma coisa é fazer lei, é definir lei e aí não posso falar mal. Penso daquilo que conheço que a lei está bem definida. Agora falta regulamentar e implementar.

Considera que os documentos supranacionais tiveram alguma influência na legislação cabo-verdiana?

Acho que sim, principalmente Portugal. Muitas vezes vamos beber lá para poder vir aplicar aqui. Portanto, teve influência sim.

Quantas às conferências internacionais, como a conferência de Salamanca?

Teve sim e continua a ter. Por exemplo a convenção internacional sobre as pessoas com deficiência. Isto está tendo grande efeito. O governo ratificou e o Ministério da Educação, a FECAP, a Handicap estamos todos a trabalhar nesta linha. Estamos a sensibilizar as pessoas sobre a convenção. Por exemplo estive em S. Vicente na semana passada, estive em Sto. Antão, mas nesta linha da convenção. Estamos a divulgar a convenção, porque o Governo já reificou. Estamos também a tentar que o governo

retifique o Protocolo Facultativo, porque para além da convenção existe um outro documento que é o Protocolo Facultativo. Isso aí o Governo ainda não retificou. Estamos a tentar sensibilizar o Governo para isso

Qual a fonte de financiamento da associação ADEVIC?

A fonte principal é do Governo, é fixo por enquanto. O Governo dava há algum tempo atrás oitenta e três mil escudos, mas vieram a fazer um desconto de 10% e passamos a receber setecentos e qualquer coisa. Mas na semana que passou assinamos um protocolo e aumentaram mais três mil escudos, acho que ficamos agora com setenta e oito e qualquer coisa. Essa é uma fonte com que confiamos mais. Depois temos também a Caixa Económica que dá quinze mil escudos mensal. Desde alguns anos que tem vindo a dar não recuaram. Agora muitas instituições estão a recuar. Temos também da CVTelecom que eram quinze mil escudos e depois vieram a aumentar para vinte mil escudos para apoiar o transporte, combustível, pagar o carro aos alunos, etc. Depois tínhamos vinte e cinco mil escudos do INPS, já cortaram, sem cavaco. Mandamos uma carta e estamos à espera de resposta. Tínhamos dez mil escudos mensal da Cruz Vermelha, também cortaram, sem cavaco. Temos cinco mil escudos do despachante António Cruz. Ele tem sido pontual. Temos do Braz e Andrade, mas há muito tempo que não deu, cinco mil escudos em produtos. Mas acho que a culpa não é dele, porque nós é que não fomos, com essa crise estamos com receio. Se calhar temos que tentar. Depois temos mais duas pessoas como o Joaquim Almeida que dá cinco mil escudos. Mas tudo isso está muito aquém, porque somando tudo isso dá duzentos e poucos e nós temos uma despesa aqui de trezentos e tal contos mensal. Vamos fazendo alguns sacrifícios por aqui e acolá, felizmente tenho alguns proventos e que me tem ajudado muito e quando faltar ponho do meu bolso, mas não vou conseguir por sempre porque tive um problema de câncer, então tenho que ir aos Estados Unidos duas vezes ao ano, tenho a minha família a minha esposa é também muito adoentada, está nos Estados Unidos agora. Imagina pagar a passagem para mim e para a minha esposa, o meu filho está no curso lá, então é uma despesa enorme. Eu já estou a reduzir o apoio. Já avisei o pessoal todo para poupar, agora estou a apoio não só a associação, mas também a federação. Tenho que reduzir até deixar a federação e a associação a andarem com os

seus pés. Temos muitas despesas. Aqui só água e luz gastamos a média de trinta e tal contos por mês. Depois nós é que damos todas as refeições para aqueles que residem cá na associação durante o ano letivo. Por isso, a fonte que temos de rendimento não é suficiente, vou pondo do meu bolso, vou ajudando a poupar e os meus colegas, por acaso uma equipa muito coesa, muito franca, damos muito bem, temos um bom relacionamento. Sabe, quando há um bom relacionamento conseguimos gerir bem as coisas com pouco dinheiro. Essa é a nossa vantagem.

Gostaria de saber se tem mais alguma coisa a acrescentar que considera importante e que eu não tenha perguntado.

Agora nada me ocorre que considero importante.

Sendo assim, muito obrigada pela colaboração

3- GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDOS

Análise de Conteúdo I

Quadro 92: Grelha de análise de conteúdo aos ex-Ministros da Educação

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	C.Ent	FI	FSC		
Legislação Cabo-verdiana e inclusão de alunos com	Contexto da elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)	Aprovação da Lei de bases do Sistema Educativo	a lei foi produzida em 1990, mas só deve ser posta em prática em 1991, já na segunda República	ME1				
			a publicação da Lei de Bases teve como protagonista o apoio e a cooperação de entidades internacionais	ME1				
			Bom, a lei foi aprovada em 2010 ao abrigo de uma autorização legislativa, portanto sobre a forma de decreto-legislativo	ME2				
			Ela foi aprovada em Conselho de Ministros, portanto, depois da Assembleia ter autorizado o Governo a legislar sobre a lei.	ME2				
					A Lei de Bases surgiu num contexto político muito bem caracterizado, Cabo Verde tinha vivido até então uns catorze anos de partido único e com uma escola claramente dirigida ideologicamente pelo partido único de então PAIGC/CV depois PAICV	ME1	1	
				enquadra-se dentro das reformas que o Mundo Global já impunha aos partidos inspirados pela então União Soviética.	ME1			
				essa lei enquadra-se na movimentação política geral que levou a algumas reformas políticas	ME1			
			Contexto social, económico e político da elaboração da LBSE	da economia em que na mesma época se começou a falar da extroversão económica com o enquadramento económico de Cabo Verde na divisão internacional do trabalho	ME1			
				aproveitou-se para melhorar a educação em termos do impacto no perfil dos cabo-verdianos então foi protagonizado na lei a mudança do ensino obrigatório de quatro anos para seis anos.	ME1			
					ME1			

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

NEE	Contexto social e político da elaboração da LBSE (Cont.)		Isso para além de outras matérias de fundo que visavam modernizar o ensino em Cabo Verde, estipulando matérias novas, estipular objetivos novos, mas dentro de um quadro limitado em termos de transição.	ME1		
			Um dos elementos marcantes da transição democrática em Cabo Verde em 1990 foi a assunção pelo Governo que então ganhou as eleições da própria lei. Mostrando que a educação é uma área que deve ser partilhada, que deve merecer consensos	ME1	1	
			Naturalmente que estávamos em 2010 e pelo desenvolvimento económico e social, pela situação política nacional e internacional também a lei vigente na altura mostrou-se desadequadas em relação a esse contexto e era necessário revê-la	ME2		
			o Governo tinha e mantém ainda uma agenda de transformação de Cabo Verde e essa agenda apontava para a necessidade de adequar vários instrumentos da própria governação e da própria alavancagem da economia caboverdiana.	ME2		
			A educação era e é um sector crucial nos processos de desenvolvimento de qualquer país, mormente Cabo Verde que é um país que aposta sobretudo nos seus recursos humanos, que investe fortemente no seu capinal humano.	ME2		
			considerando a lei de bases era uma lei de 90, já se tinha passado vários anos e a situação económica, a situação social, sobretudo a necessidade de permitir ao caboverdiano ter uma escolaridade básica com mais anos de ensino.	ME2		
			Era necessário um ensino também de uma forma geral mais ajustado às necessidades de desenvolvimento considerando os indicadores de então.	ME2		
			O próprio ensino superior que tinha sido desenvolvido no país, com a emergência das universidades e da universidade pública.	ME2		
			também pelas reformar que estavam em curso na altura, em vários pontos do globo designadamente na Europa.	ME2		
			À de ter notado na nossa lei de bases de 2010 referência à Bolonha.	ME2		
			Na altura falava-se muito de Bolonha e Cabo Verde tinha necessidade também de adequar a sua legislação por forma a que houvesse, para já, possibilidade de mobilidade de estudante e professores entre o espaço europeu e não só.	ME2		
			Mas também a necessidade do próprio mercado, de preparação das pessoas para se	ME2		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			poderem mais facilmente integrar no mercado de trabalho.		
			Esse contexto todo justificou que em Cabo Verde se procedesse à alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo.	ME2	1
			a reforma da lei de bases do sistema educativo inseriu-se num conjunto de medidas que estavam em curso a nível do Governo de Cabo Verde.	ME2	
			Governo entendeu ter uma lei que permitisse melhorar as condições de ensino e formação para melhor integração das pessoas no mercado caboverdiano e também a inserção na aldeia global.	ME2	
		Critérios para selecção dos especialistas que participaram na elaboração da LBSE	foi a equipa que depois transitou, portanto, na passagem para o regime democrático.	ME1	
			Foram as mesmas competências que aliás depois vieram mais tarde a estar nas escolas, por exemplo na escola de formação de professores do ensino básico, também nos gabinetes de planeamento que deram corpo à lei.	ME1	
			foram as equipas que depois, as mesmas competências, muito apoiadas pela cooperação internacional, nomeadamente de inspetores Cubanos, instituições de caris... como a Fundação Calouste Gulbenkian, que deu um grande apoio no envio de competência para Cabo Verde para dar colaboração quanto à feitura das leis, a própria UNESCO.	ME1	
			houve uma equipa multifacetada composta por competências nacionais, mas com grande apoio de competências internacionais.	ME1	1
			Pode-se dizer que essa equipa é que veio preparar os planos de estudo, preparar a confeção de manuais, estruturar escolas, através de um novo plano, porque nessa sequência tiveram que ser instalados os polos educativos, onde se ia oferecer o sexto ano de escolaridade	ME1	1
			as pessoas que andavam no Ministério da Educação conheciam bem o sistema educativo caboverdiano	ME2	
			o próprio Ministério disponha de pessoas com formação técnica e que bem poderiam conjugar o conhecimento técnico com a área da legislação e com a área do ensino para se poder preparar a nova lei.	ME2	
			Essa lei foi feita sobretudo por quadros do Ministério da Educação.	ME2	

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			Claro que o Governo na altura contratou uma consultoria externa ao Ministério, mas nacional.	ME2		
			Pessoa formada em Direito, mas também com conhecimento da legística.	ME2		
			Foi esse consultor que conhecendo bem a realidade caboverdiana, não tanto a realidade da educação, com conhecimentos técnicos na área da legislação e da legística a quem se associaram outros técnicos com conhecimentos também da legislação caboverdiana, mas com conhecimento profundo da educação.	ME2		
			foram essas pessoas que tiveram a responsabilidade de preparar tanto o projeto de lei que o Governo submeteu à Assembleia Nacional para pedido de autorização legislativa	ME2		
			foram esses os critérios digamos que estiveram na origem da escolha, da criação de uma equipa que viria a preparar os diplomas que resultaram na Lei de Bases do Sistema Educativo.	ME2		
		Mudanças verificadas com a reforma do sistema educativo da década de 90	o ensino primário passou a ser chamado ensino básico, passou a integrar o então ciclo preparatório ou então ensino complementar para dar origem a seis anos de ensino obrigatório nominado ensino básico integrado (EBI)	ME1		
			a carta educativa para atender esse objetivo de escolaridade obrigatória, estruturação dos apoios sociais	ME1		
			em termos de orgânica do Ministério da Educação não basta tão somente você declarar o sexto ano de ensino obrigatório ou um certo nível de ensino obrigatório, mas deve criar as condições para que os estudantes tenha êxito em termos de acesso e em termos de sucesso escolar	ME1	1	
			Nessa altura os programas das cantinas escolares foi altamente reforçado	ME1		
			o apoio em matérias escolares foi altamente reforçada, indo às vezes até 40% dos alunos do ensino básico integrado.	ME1		
			Os professores tiveram que ter a formação em exercício, estabeleceu-se aquilo que se designou de 1ª fase e 2ª fase de formação, em que os professores a partir dos seus locais de trabalho faziam adaptação a nova exigência de perfil por ter passado do quarto ao sexto ano	ME1		
			Chamo atenção para a opção pela monodocência.	ME1		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			Isto criou também algum alarido, porque a monodocência implica que o mesmo professor, não só acompanha um aluno do primeiro até ao sexto, mas também que dê todas as disciplinas do plano de estudos	ME1		
			Portanto, tem que ser bom em matemática, bom em língua portuguesa, bom em ciência, mas também ser bom em actividades culturais, tipo música, educação física e isso levou a que muitos professores tivessem problemas, porque se desorientaram ao abarcar todo esse conjunto de matérias, muito diversificadas.	ME1		
			Portanto, foi uma reforma de fundo e que levou praticamente a reestruturação de todos os elementos do sistema educativo, portanto, professores, salas de aula, manuais, apoios em termos pedagógicos.	ME1		
			Criou-se na altura os coordenadores pedagógicos, estruturou-se a desconcentração através dos chamados delegados de educação em cada concelho.	ME1		
			Em cada localidade atingindo um certo diâmetro foram instalados os pólos educativos com uma gestão democrática.	ME1		
			os pólos tinham e penso que têm até então os conselhos de pólos que integravam pais e encarregados da educação e outros elementos da sociedade civil	ME1		
			Houve muitos recursos financeiros alocados na educação nessa altura. Porque também o equipamento escolar, as salas de aula eram altamente degradadas, com número elevado de salas alugadas, salas cedidas, salas a funcionarem em locais não apropriados	ME1		
		Ganhos conseguidos com a reforma da década de 90	Para já a taxa de escolarização líquida e numa primeira fase a taxa de escolarização bruta que chegou o pico mais elevado	ME1		
			foi em 97/98 com cerca de quase 97% da taxa de escolarização líquida, em que o número de alunos do ensino básico chegou aos 92 alunos.	ME1		
			Houve, portanto, uma revolução com a lei de bases de 1990, afirma já, porta na prática pelo novo Governo saído das eleições pluripartidárias de 1991.	ME1		
			levar a escola para proximidade das pessoas de modo que as pessoas possam usufruir dessa escola. Foi isso que se fez e foi um dos princípios Carta Educativa que nós viemos a aprovar no quadro da implementação dessa reforma.	ME1	1	
			A Carta Educativa é, portanto, um elemento que propicia o acesso.	ME1		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

		O que despertou Cabo Verde para a educação de crianças com NEE	É a opção por um princípio de inclusão social, assim como falei de que se teve em conta os aspetos de acessos escolar, mas também sucesso escolar, também se teve em conta essa área específica	ME1		
			em Cabo Verde inclusive teve uma taxa relativamente elevada se tivermos em conta doenças como a poliomielite teve impacto nas questões físicas das crianças, cegueira não tratadas, portanto, se tivermos em conta o nível da oferta da saúde... cuidados primários de saúde verificamos que num determinado momento o numero de crianças afetadas.	ME1		
			O nível de necessidades especiais era elevado, a não ter atenção especial para essa faixa específica, muitos ficariam excluídos do ensino levando à sua exclusão social seja no momento, seja no futuro, por falta de acesso a rendimentos.	ME1		
			Portanto, é uma questão de justiça social de inclusão social e de cumprimento de uma palavra de ordem que é Educação para Todos.	ME1		
			Essa não foi uma visão particular de quem andava ou de quem anda na Educação, não.	ME2		
			o país precisava efetivamente de modernizar a educação e, por isso teria de adequar sua lei às necessidades e uma delas tem a ver com a educação especial.	ME2		
			Era chegado o momento de haver mais que nunca políticas que visassem a integração de toda a sociedade caboverdiana não só nos processos de desenvolvimento, mas também nos benefícios que o país, portanto, trazia para os residentes em Cabo Verde, caboverdianos e não só.	ME2		
			Portanto, essa orientação resultou também de políticas globais do Governo para a inclusão de todos os caboverdianos no processo de desenvolvimento do país.	ME2		
	Orientações da Lei de	Educação de crianças com NEE na Lei de Bases do Sistema Educativo	dar possibilidade a todos, independentemente das suas condições, rendimento ou de habitação seja rural, seja urbano, seja pobre ou seja rico a possibilidade de acesso à escola.	ME1	1	
			Mas depois do acesso você tem que garantir o sucesso, porque as condições de partida podem influenciar, digamos, o sucesso de cada aluno e aí os apoios educativos fundamentais, desde o transporte, as cantinas escolares, o apoio em	ME1		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

Bases do Sistema Educativo no que tange à educação de crianças com NEE		material escolar, o apoio especial à queles que tinham dificuldade em desenvolver as suas capacidades cognitivas.			
		igualdade de acesso que é um dos elementos de inclusão	ME1		
		Hoje você tem as políticas dirigidas às crianças com necessidades educativas especiais e que nós inclusive tivemos turmas, começamos com turmas especiais. Lembro-me perfeitamente da colaboração ativa até com associação de adultos nessa área	ME1	1	
		Mas não estou certo se foi pela primeira vez que numa lei de orientação nacional do sistema educativo, se foi pela primeira vez que esta matéria foi tratada.	ME2	1	
		Penso que terá sido tratada com maior profundidade na Lei de Bases de 2010.	ME2		
		a orientação para a Lei de Bases foi mais para uma educação inclusiva.	ME2	2	
	Público-alvo	Acho que até a lei restringiu um pouco o conceito, sendo um ensino voltado para crianças portadoras deficiências	ME2		
		mas é também ensino especial, o ensino a crianças que não sendo portadoras de qualquer deficiência, precisem dessa orientação educativa, considerando os níveis avançados de desenvolvimento.	ME2		
		o Governo ao pretender enfatizar esta ideia de política que quis demonstrar para aquelas crianças que efetivamente mostrassem elevado grau de desenvolvimento, acabou, portanto por consagrar na lei, para permitir que as escolas estivessem atentas, que o sistema educativo estivesse atento a essas necessidades de também criar as condições que permitissem avançar as crianças que disso tivessem necessidade.	ME2		
	Educação especial versus educação inclusiva	educação inclusiva é muito mais vasta que a educação especial, porque a educação especial é um dos elementos de inclusão, haverá outros elementos.	ME2		
		Eu penso que falar da educação especial não significa necessariamente um ensino num mundo à parte.	ME2	1	
		Eu penso que a educação especial, penso que o conceito teria mais haver com uma educação exigindo cuidados especiais, que de resto mesmo as pessoas ditas normais exigem para qualquer ensino de grupo à sempre necessidade de	ME2		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			atendimento individual personalizado.			
			quando lidamos com crianças com determinados níveis de deficiências o atendimento especializado põem-se com muito mais acuidade.	ME2		
			o que se pretende é que crianças portadoras de qualquer deficiência estejam em ambientes normais de ensino, sem prejuízo para os atendimentos personalizados, metodologias especiais ou especializadas que possam merecer estas ou aquelas crianças.	ME2		
Documentos que influenciaram a LBSE na parte da inclusão	Influência de outros países e de organismos internacionais		Nós em Cabo Verde em termos de relações externas sempre estivemos engajados com os grandes princípios humanitários desde os direitos do homem e aqueles defendidos por entidades como a UNESCO.	ME1		
			Influenciaram a Lei de Bases levando para o seu articulado determinados princípios internacionais que na época já aceites e até digamos defendidos internacionalmente como princípios humanitários, inscritos nos direitos do homem, mas também em direitos protagonizados por organismos internacionais com a UNESCO.	ME1		
			Seguimos as boas práticas internacionais desde que tenhamos recursos.	ME1		
			Cabo Verde foi sempre um país atento e já se sabia que vários países do Mundo, seguindo digamos, as várias orientações da UNESCO, das NAÇÕES UNIDAS para a necessidade de inclusão, sobretudo de pessoas portadoras de deficiências ou por alguma razão pessoas com necessidades especiais de educação.	ME2		
			Naturalmente que não deixamos também de colher alguma experiência, alguma lição de outros países, nomeadamente países com os quais Cabo Verde vinha trabalhando, nomeadamente na área da educação e do ensino superior, nomeadamente Portugal	ME2		
			Cabo Verde estava a trabalhar no quadro das suas relações bilaterais com Brasil, com Portugal em medidas de políticas que estivessem voltadas para a inclusão no sistema educativo de crianças portadoras de deficiências	ME2		
			não se pode dizer que Cabo Verde nas suas políticas não tivesse tido influencias digamos de outros países e mesmo de organismos internacionais.	ME2	1	

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			Não foi necessário ter aqui técnicos estrangeiros a trabalhar na legislação, mas algum conhecimento, mas alguma experiência, alguma leitura da legislação comparada serviu-nos para preparar o diploma.	ME2	1	
Implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo	Coerência entre a lei e a prática		a lei, não falo da lei de bases, mas qualquer lei tem normas pragmáticas, significando que nem todas as nomas tem aplicação imediata.	ME2	1	
			As normas são feitas pensando no desenvolvimento de curto médio e longo prazo até à implementação efetiva, completa, integral de uma legislação, até lá, até que se chega à essa fase há um percurso que é feito e que nem sempre em qualquer momento se verifica, portanto, a tal coerência que está a dizer.	ME2		
			Portanto, pode haver desfaseamento entre o que vem plasmado numa lei e as práticas de hoje, o que não significa que esteja a ser incoerente.	ME2		
			A implementação é faseada, é progressiva, por tanto desenvolve-se no tempo.	ME2		
			o que lhe digo é que a lei está em implementação, nem tudo o que está previsto foi implementado até esta momento, mas era importante estar previsto na lei, para que à medida que as condições forem sendo criadas	ME2	1	
			nem falo de existência ou não de coerência entre a prática e a lei, o que eu digo é que a lei felizmente tem essas normas programáticas, o que permite que medidas inovadoras sejam implementadas agora, mas que também a manhã e no futuro.	ME2		
		Regulamentação da Lei		crio que isso não aconteceu até agora porque a regulamentação das leis em Cabo Verde é uma pecha	ME1	
			Muitas leis não têm aplicabilidade devido a ausência de regulamentação, que é uma das características dos países em desenvolvimento.	ME1		
			Tem um problema que existe entre nós, a lei é feita e muitas matérias ficam sujeitas à regulamentação e, essa regulamentação acontece por vezes com muito	ME2		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			atraso e há mesmo casos em que a regulamentação nunca sai.				
			essa também é uma questão que tem a ver com a Lei de Bases.	ME2			
			depois de termos aprovado a lei qual foi o trabalho que fizemos de quantificar os regulamentos que teriam de ser aprovados para a implementação efetiva.	ME2	1		
			Mas são mais de uma dúzia, não me lembro agora se são dezoito ou dezanove regulamentos.	ME2			
			Não terão sido aprovados, portanto, esta é uma lacuna que tem que ser considerada, que tem que ser suprida no decurso da implementação do diploma.	ME2	1		
			É claro que a implementação da lei tem também muito a ver com os recursos orçamentais sobretudo.	ME2			
	Conquistas e desafios na implementação da educação inclusiva na prática	Conquistas a nível da educação inclusiva	Portanto a escola juntamente com o apoio dessas associações desenhou um quadro de resposta a essas necessidades, seja físicas, seja também de apoios também pedagógicos.	ME1			
Há um percurso importante já feito no domínio da educação inclusiva.			ME2				
um percurso muito importante, com a formação de professores, com o equipamento de algumas escolas, através da criação de centros de apoios da educação inclusiva.			ME2				
Há também bastante material de apoio produzido não só nas escolas, mas também nos próprios centros de formação, o Instituto Universitário de Educação por exemplo. Penso que tem dado um contributo notável para o desenvolvimento da educação inclusiva.			ME2				
penso que tudo o que se tem feito desde adequação das infraestruturas, passando por aquilo que já falamos, que tem a ver com aspetos mais de natureza técnica e pedagógica e agora com o trabalho científico que Dra está a fazer, mas que outros já terão feito penso que isso é uma grande contribuição para o país			ME2				
				falha no nível do ensino obrigatório, a Lei de Bases atual, que prevê o oitavo ano, que é mau, já deveríamos estar no décimo segundo ano.	ME1	1	
				os seis anos são manifestamente ineficientes seja a nível de respostas à economia,	ME1	1	

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			respostas à participação na sociedade		
		Desafios	Esse é um grande problema, porque pelos meus estudos a perda do bem-estar por menos um ano de escolaridade geral da em geral é grande. Em África, são 17% e aumentando o nível do ensino obrigatório você está a potenciar o aumento da escolaridade geral da população.	ME1	1
			Para além disso há vários outros aspetos negativos de não cumprimento que é o ensino da matemática, o ensino das ciências, a física, a química é muito fraco.	ME1	
			O ensino das línguas, língua global que é a língua inglesa é fraco. Porque neste momento já deveríamos a estar a ensinar o inglês desde o primeiro ano de escolaridade.	ME1	
			Há grandes questões como a questão linguística, isto é, se pratica a dupla, seja o português ensinado como língua estrangeira, seja o papel do crioulo.	ME1	
			Portanto, à muitas dúvidas e nesse momento o sistema educativo não contribui para a melhoria do capital humano em Cabo Verde.	ME1	1
			Dizia que apesar de todo esse progresso, esse desenvolvimento feito o caminho a ser feito é ainda maior e os desafios são imensos.	ME2	

Análise de Conteúdo II

Quadro 93: Grelha de análise de conteúdo à coordenadora do núcleo de educação inclusiva

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	FI	FSC
Núcleo de educação Inclusiva	Caracterização do núcleo de educação inclusiva	Criação do núcleo	o MED criou o núcleo de educação inclusiva e orientação vocacional (NEIOV), com vista a continuar a criar condições para a inclusão dos alunos com NEE no sistema de ensino.		
		Missão do núcleo de educação inclusiva	Temos como principal missão coordenar a política de educação inclusiva no país		
		Organigrama	O Núcleo pertence a Direção Nacional da Educação (DNE) e está ligado diretamente ao Serviço de Inovação Pedagógica e Educativa (SIPE).	1	
			E a nível dos serviços desconcentrados do MED temos as delegações, temos as salas de recurso e os núcleos locais de educação inclusiva onde não existem as salas de recurso.		
		Pessoas que trabalham no núcleo	Diretamente ligadas a educação inclusiva são nove (9) pessoas e mais duas (2) pessoas que trabalham na área da orientação vocaciona		
		Salas de recurso	Neste momento temos oito (8) salas de recursos	1	
			A sala de recursos da Praia esta mais ligada à Direção Nacional da Educação, porque os técnicos que trabalham na sala de recursos da Praia que são da Direção Nacional da Educação.		
			temos a sala de recursos da Praia, sala de recursos de S. Vicente, na Ilha do Sal, em S. Filipe, Porto Novo, S. Cruz.		
			Este ano criamos mais duas salas, embora o financiamento foi coordenado pelas delegações, que é o caso do Tarrafal de S. Nicolau e Boa Vista.		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

	Caracterização do trabalho desenvolvido pelo núcleo de educação inclusiva	Tipo de trabalho desenvolvido pelo núcleo	temos estado a capacitar os recursos humanos para atender as crianças com NEE e acompanhar a implementação nas medidas educativas especiais		
			O Núcleo tem acompanhado os alunos com NEE que estão inseridos nos diferentes subsistemas de ensino (do pré escolar ao ensino secundário)		
			embora este trabalho deveria ser assegurado pelos núcleos locais de educação inclusiva e pelas salas de recursos, mas como ainda existe escassez de profissionais devidamente preparados para o atendimento educativo especializado desses alunos		
			temos apoiado as escolas com estratégias e metodologias adequadas para trabalhar com os alunos com NEE		
	Projetos que o núcleo pretende desenvolver		Esta prevista a criação de mais seis (6) salas, Sta Catarina de Santiago, Ribeira Grande de S. Antão e Mosteiros na Ilha do Fogo.		
			Essas três salas serão criadas no âmbito da parceria com o Brasil, cooperação no âmbito do Projeto Escola de Todos II.		
			As restantes salas, Brava, Maio e Paul serão criadas com o financiamento do Governo de Cabo Verde, reforço da educação especial.		
			Nós queremos, ate pelo menos 2016 ter uma sala de recurso em cada concelho. É um grande desafio que nós temos pela frente.	2	
			Regulamentação da educação inclusiva no país;		
			Construção da Língua Gestual cabo-verdiana;		
			Continuar a investir na capacitação dos recursos humanos, ter pessoas capacitadas em diferentes áreas;	2	
	Melhorar a organização dos serviços na área da inclusão, principalmente a nível desconcentrado;				
	Relação do núcleo de educação inclusiva com as escolas		Nós temos estado a tentar estar mais próximo das escolas.	1	
			Queremos saber que tipo de trabalho é desenvolvido a nível das escolas, queremos saber se na verdade existe inclusão na prática, que não é só o previsto na legislação.		
O facto de sermos ilhas dificulta muito essa proximidade com as escolas					

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

	Relações com as escolas e associação de deficientes	Relação do núcleo de educação inclusiva com as associações de deficientes	Trabalhamos em parceria com algumas associações.	
			Essa relação é ainda muito tímida.	
			Temos parceria com a associação das pessoas com deficiência, principalmente com a associação cabo-verdiana dos surdos e com a dos deficientes visuais de Cabo Verde.	
			Estamos a tentar estabelecer parceria, embora já existe essa parceria com o ministério da educação, com as outras associações, nomeadamente ACARINHAR, associação cabo-verdiana de deficientes.	
			Com as outras associações temos realizado algumas ações em conjunto	
			Pretendemos melhorar cada vez mais a articulação com todas as associações das pessoas com deficiências	
		Resultados atingidos com parcerias com associações	Graças a parceria existente entre o MED e a associação cabo-verdiana dos surdos, hoje temos um grupo de crianças/jovens surdos bem incluídos no sistema de ensino.	
			Neste momento temos alunos do 9º ano de escolaridade na escola secundária Pedro Gomes, que é um grande ganho.	
			Na escola Eugénio Tavares temos duas turmas do 2º até o 6º ano e desse grupo 8 vão para o ensino secundário no próximo ano letivo.	
			Nessas salas trabalham duas professoras que trabalham conteúdos do programa, mas em língua gestual, que é a língua de comunicação dos surdos.	
			Tem uma professora que é surda, que é a professora Helena, que apoia, dando aulas de língua gestual.	
			Na escola secundária Pedro Gomes tem uma turma com número reduzido de alunos.	
			Há três anos que iniciamos essa experiência	
			O sucesso dessa experiência deve-se à associação de surdos.	
			tínhamos 11 alunos e somente oito (8) é que estão no 9º ano, os outros ficaram para trás, tendo em conta outras dificuldades que enfrentaram ao longo do	

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			processo.			
			Na escola Pedro Gomes tem uma professora que é formada na língua gestual que faz a tradução.			
			Temos bons resultados devido à parceria com a associação cabo-verdiana de surdos e o Ministério da Educação.			
			Nas turmas do 7º e 8º anos temos lá uma monitora que é da associação que ajudam esses alunos na tradução dos conteúdos.			
	Inclusão de alunos com NEE no ensino regular	Opinião sobre a inclusão em Cabo Verde		Sabemos que a inclusão não é como muitas vezes é pintado.		
				a inclusão é um processo		
				em Cabo Verde temos dado passos significativos no que diz respeito a educação inclusiva, nomeadamente, criação das condições para o atendimento dos alunos especiais		
				Nós já temos muitos ganhos, mas ainda como sabem a inclusão é um processo		
				A inclusão em Cabo verde é recente, não é? E nós temos um longo caminho a percorrer.		
				Nem todos os casos é inclusão. Temos casos de alunos que estão incluídos verdadeiramente e participam em todos as atividades, mas sabemos que ainda existem casos que estão integrados.		
				capacitação de recursos humanos		
		Ações desenvolvidas em prol da educação inclusiva		Nós temos estado a tentar capacitar os professores		
				criação de salas de recursos		
				implementação de medidas educativas especiais		
				Dentro dessas medidas temos a redução do rácio na turma		
			ter maior tempo para a avaliação			

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			de fazer um ano de escolaridade em dois anos para os alunos do ensino secundário		
		Dificuldades da inclusão de alunos com NEE no ensino regular	ainda há muitas dificuldades na inclusão desses alunos na sala de aula		
			Sabemos qual é a situação dos nossos professores queixam-se que não têm formação específica na área e isso dificulta muito o atendimento de alunos com NEE		
			Eu defendo que muitas vezes não é preciso ter formação na área. A pessoa já é professor e há situações que podem ser contornadas na sala de aula.		
			Claro há situações difíceis, situações das deficiências que é preciso ter conhecimento e saber as estratégias que podem ser usadas em cada situação.		
			Os principais constrangimentos que temos encontrado no processo de inclusão prende-se com a falta de recursos humanos devidamente capacitados para lidar com a diversidade.		
			Hoje a pessoa está nesta turma, investimos na formação e depois muda.		
			Também a questão dos materiais, ou seja, falta de materiais específicos.		
			O Ministério já adquiriu muitos materiais, mas ainda não é suficiente para a nossa realidade e com essa crise que está a afetar todo o mundo, tem dificultado também a inclusão de alunos com NEE		
			Outra questão que nos dificulta muito é a questão das turmas numerosas.		
			Muitas vezes temos turmas com 30/35 alunos e até 40 o que dificultado uma atenção individualizada a essas crianças.		
			Temos a questão da estatística. No Ministério da Educação ainda não temos uma base de dados fiável que nos indica qual é a situação do país em termos de necessidades educativas especial.		
			Temos também a falta de assunção da educação inclusiva por parte de alguns decisores a nível desconcentrado		
			pouco engajamento dos agentes educativos		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			fraco envolvimento das famílias		
			barreiras arquitetónicas nas escolas, entre outros.		
		Superação das dificuldades de inclusão	se queremos ter uma educação inclusiva de qualidade temos que investir mais e também regulamentar a EI no país.		
			Eu já conversei com a diretora nacional da educação, visto que muito professores durante a formação pedagógica não tiveram acesso, nem um cheirinho, por assim dizer, a conteúdos das necessidades educativas especiais.		
			Então, conversei com diretora neste sentido de conversar com as universidades, o instituto universitário de educação no sentido de preparar professores em área específicas, por exemplo a especialização mesmo.		
			Também conversei com uma professora da Universidade de Cabo Verde ela informou-me que neste momento a nível da universidade de Cabo Verde Já existe uma licenciatura em educação especial e que também têm um mestrado neste ano letivo.		
			Continuar a investir na capacitação dos recursos humanos. Já temos projetos para continuar a capacitar os professores.		
			Criar condições para o atendimento dos alunos com NEE.		
			Queremos conseguir mais materiais específicos, principalmente para as áreas da surdez e deficiência visual, mas também para os transtornos globais de desenvolvimento, nomeadamente na área da comunicação alternativa.		
			Estamos a tentar conseguir software educativos para esses alunos.		
			Um grande desafio que temos neste momento é ter a língua gestual cabo-verdiana. Estamos a trabalhar em parceria com o Brasil.		
			Já fizemos uma primeira ação que foi a recolha de gestos no sentido de ter um dicionário cabo-verdiano da língua gestual.		
		Supervisionar a implementação das medidas educativas especiais, estabelecer			

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			mais parcerias.		
Legislação sobre a educação inclusiva	Influência de organismos supranacionais na legislação sobre a inclusão		Cabo Verde segue as orientações mundiais sobre a inclusão de alunos com NEE		
	Opinião sobre a legislação		A nível nacional existe um conjunto de suportes legais, onde estão salvaguardados os direitos das crianças com NEE, nomeadamente a: Constituição da República (1999) – direitos das pessoas com NEE; Lei de Bases do Sistema Educativo (2010); Programa do governo 2011-2016; Nova lei Orgânica do Ministério de Educação e Desporto		
			Todas essas leis falam da integração de crianças com NEE. Porque na altura não se falava da inclusão		
	Coerência entre a legislação e a prática nas escolas		Na lei está resguardado o atendimento dessas crianças, só que a prática não corresponde à legislação.		
			Em termos de legislação, podemos dizer que existe abertura para a inclusão das crianças com NEE, mas falta implementá-las na prática.		
			Em termos de legislação temos ganhos, mas é preciso ter ganhos também na prática.		
		Não. Ainda enfrentamos vários constrangimentos no que diz respeito a inclusão de crianças com NEE, pelo que torna difícil cumprir com o que está estabelecido na Lei.			

Análise de Conteúdo III

Quadro 94: Grelha de análise de conteúdos à coordenadora da sala de recursos

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	C.Ent	FI	FSC
	Caracterização da sala de recurso	Criação da sala de recursos	A sala de recursos foi criada em 2009			
			entrou em funcionamento efetivo com atendido de alunos com necessidades educativas especiais em 2010			
			estamos na Cidade da Praia, a primeira sala que foi oficialmente criada para atender os alunos com NEE			
		Existência de outras salas de recurso	devo realçar que existem salas de recursos em outras ilhas e que também dão resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, por exemplo temos no Sal, em S. Filipe no Fogo, na Ribeira Grande de Sto Antão, temos em S. Vicente, já temos em Boa Vista			
			ainda temos uma proposta de criação de mais três salas de recursos em S. Catarina, em Sto. Antão e nos Mosteiros no Fogo.			
		Tutela	somos técnicos da direção nacional de educação trabalhamos a nível nacional,		1	
			somos o núcleo da educação inclusiva e orientação vocacional			
		Recursos humanos	trabalhamos aqui seis técnicos			
			mas há três técnicos que trabalham afetos ao núcleo de educação inclusiva e orientação vocacional, também dão apoio pontual à sala de recursos			
			Temos três especialistas em educação especial			
			temos um sociólogo			
			um assistente social			
			temos uma psicóloga de educação e desenvolvimento			
			temos duas psicólogas clínicas			
			alguns equipamentos que nos servem de apoio ao atendimento especializado a esses alunos			

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

Serviços de Apoio especializado às crianças com NEE		Equipamentos existentes	temos uma máquina braille			
			um computador que serve para apoiar os alunos com baixa visão, que amplia as imagens			
			temos uma máquina é para fazer um trabalho em relevo, da figuras para atender os alunos com deficiência visual			
			temos também uns <i>softwares</i> para a comunicação aumentativa e alternativa para os alunos com paralesia cerebral e outras deficiências			
			os materiais didáticos que são comprados, por exemplo temos aquele que servem para os jogos de memória, temos materiais para formar palavras, letras móveis			
			também temos os materiais que construímos ao longo do tempo aqui na sala de recursos dependendo da necessidade do aluno tentamos adaptar os materiais para poder dar resposta a esses alunos e no sentido de alfabetiza-los			
			também fizemos tipo um caderno onde eles podem, por exemplo os que não conseguem comunicar, mas podem comunicar através das imagens.			
Caracterização do trabalho desenvolvido pelas salas de recursos com os alunos com NEE	Estatística dos alunos atendidos na sala de recursos	Sim, por acaso cerca de 150 a 200 alunos passaram por aqui, mas nem todos tiveram um atendimento continuado, por causa de vários fatores, alguns por questões financeiras, outras por questões de mobilidade que vão para outros concelhos, para outros países.				
			Quantidade de Alunos com NEE que procuram a sala de recurso	temos muita demanda		1
				muita procura.		
			Trabalho desenvolvido com as crianças com NEE na sala de recursos	Se querem ir ao banheiro temos um <i>software</i> que nos permite essa informação com imagens, a criança só apanha e monta a frase e que é uma escrita com símbolos.		
Também temos outras imagens na alimentação, no vestuário.						

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

		Alunos de que escolas são atendidas na sala de recursos	nós atendemos crianças de todas as escolas da Praia		2	
			damos resposta a nível nacional das necessidades educativas especiais			
			aqui na sala de recursos atendemos alunos das escolas de toda a ilha de Santiago			
			já tivemos casos de alunos do Tarrafal que vieram procurar o nosso apoio			
		Tipos de NEE que aparecem na sala de recurso	Temos com maior frequência os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.		2	
			temos um caso de dislexia			
			temos também dificuldades na escrita			
			Discalculia			
			mas também temos casos de dificuldades no ensino			
			. Muitas vezes é a metodologia de ensino que o professor utiliza que não se adequa às necessidades dos alunos e aí ficamos perante uma dificuldade de aprendizagem			
			Temos também casos de transtorno e défice de atenção e de hiperatividade			
			temos também défice de atenção que é uma problemática que atendemos com maior frequência			
			temos o autismo			
			temos défice cognitivo			
			temos a síndrome de asperger			
também temos alguns alunos com paralesia cerebral						
temos Síndrome de Down						
Comportament o dos alunos atendidos nas sala de recursos	Muitas vezes não tem limites, não tem regras, o que dificulta muitas vezes o progresso da criança.					
Tempo de atendimento	o tempo de atendimento na sala de recursos é muito reduzido					
	Outros também vêm por apenas um mês ou dois meses consoante as necessidades					
	o que acontece é que atendemos uma vez por semana e uma hora e o que é muito pouco para responder as necessidades do aluno					

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			o ideal seria que atendêssemos esses alunos todos as semanas, uma ou duas hora por dia, mas isso não acontece			
		Trabalho desenvolvidos com os pais dos alunos com NEE que são atendidas na sala de recursos	Vêm acompanhadas dos pais, porque o atendimento acontece no período contrário às aulas.			
			Não todas as vezes, mas de vez em quando damos... os pais entram, porque muitas vezes são crianças que não tem limites, não respeitam as regras			
			os pais sentem-se impotentes perante o comportamento da criança e nós tentamos trabalhar a criança esses aspetos e no outro momento orientar os pais.			
			Fazer com que os pais assistem ao atendimento para poderem ver como é que estamos a atender o filho, para poder por em prática em casa.			
			É desta forma que trabalhamos com os pais.			
			acompanhar os pais toda a semana com orientações, com apoio para poderem ajudar os filhos em casa e temos tido algum resultado.			
			Muitas vezes orientamos os pais no horário contrário.			
			Temos secções de orientação em grupo para pais, para poderem ajudar.			
		Relação com a família	Temos tido algum problema também em trabalhar com os familiares, como sabe ao aplicarmos essa tecnologia aqui tem que ser dada uma continuidade em casa que é para poderem se comunicar			
			Nas situações em que não há colaboração dos pais fica mais difícil,			
			Há caso de famílias que não acreditam que os seus filhos são capazes.			
			São pais que ficam aflitos, não sabem como lidar. Rotulam a criança.			
	Resultados alcançados	Resultados positivos alcançados	Vamos caminhando a passos lentos, mas temos visto alguns resultados ao utilizar esses materiais.			
			temos alguns casos de sucesso, sobretudo quando a família colabora e dá continuidade ao trabalho desenvolvido aqui			

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

	com o trabalho desenvolvido		Lembro do caso de uma criança autista que evolui muito.			
			Essa criança quando vê o seu caderno dos anos anterior, ele mesmo diz: “ <i>forte feio, si kim nta screveba feio!</i> ” ele agora está muito bem.			
			Temos uma equipa muito unida, tentamos fazer o nosso máximo e temos tido muitos resultados satisfatórios, mas ainda falta muito a fazer.			
	Colaboração dos técnicos das salas de recurso com as escolas do ensino regular	Colaboração com os órgãos de gestão		Por exemplo, no início do ano letivo 2013-2014 reunimos os gestores da Praia, de S. Domingos e de Ribeira Grande de Santiago, onde temos a preocupação de abordar essas questões		
				é o que pretendemos fazer com as outras escolas, visto que somos poucos técnicos para muita demanda. Na impossibilidade de virem cá procurarem a resposta nós tentamos ir até eles.		
				Há escolas que sempre solicitam apoios, e temos tido a preocupação de ir		
				Muitas vezes o professor e o gestor sabe, mas não tem aquela dinâmica de implementar		
		Colaboração com os professores		O que temos feito para minimizar isso é orientar os professores.		
				uma prioridade até atender na sala regular, porque os alunos passam mais tempo na sala e os professores é que têm a responsabilidade de avaliar os alunos, não é?		
				Nós tentamos ir às escolas com uma certa frequência para orientar os professores de como trabalhar essas crianças e de como avaliar		1
				Nós tentamos orientar os professores tanto a nível da avaliação como na questão de metodologia de trabalho durante as aulas.		
		Continuidade do trabalho desenvolvido na sala de recursos pelos professores do ensino regular		é o que sempre orientamos os professores a fazerem, mas nem sempre é possível porque como sabe às escolas muito dispersas e temos tido alguma dificuldade em deslocar com certa frequência às escolas.		
				Mas sempre que vamos às escolas damos orientação aos professores.		
				Porque também os professores têm certa dificuldade em trabalhar sabendo que eles têm um currículo comum		
				os professores mostram muitas vezes algumas resistências à mudança		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			temos casos de sucesso de professores que trabalham esses alunos e que aplicam as orientações e que temos tido muitos resultados		
			como também temos o núcleo de educação inclusiva nas delegações, orientamos os técnicos que estão à frente do núcleo para apoiar os alunos		
	Diferenciação curricular na escola regular		Muitas vezes é o material adaptado,		
			às vezes é uma planificação específica para esses alunos, porque como sabe trabalhamos com a diversidade, nenhum aluno aprende da mesma forma que o outro.		
			e ao verificarmos que precisam de tal adaptação orientamos os professores e não há muita necessidade de virem cá.		
			Então temos que ter um currículo flexível e fazer as adaptações necessárias.		
			muitas vezes é uma atividade que fazemos com as crianças ditas normais e que fazemos uma adaptação e já serve para outra criança.		
			Há muitas crianças que não se consegue alfabetizar derivado da deficiência, mas que tentamos mostrar aos professores para fazerem uma adaptação no currículo para preparar o aluno para a vida.		
			Temos que também estar bem atentos às potencialidades da criança para podermos explorar aquilo que pode ser a potencialidade dele.		
			Então é neste aspeto que tentamos incluir essas crianças para poderem ser preparados para a vida e para quem sabe encaminhá-los para a formação profissional, para outras atividades que são mais propensos a desenvolver.		
	Dificuldades do processo de inclusão		a educação inclusiva caminha ainda a passos lentos		
			O primeiro constrangimento é a sociedade em geral, por exemplo, sabemos que temos uma sociedade que não está preparada para a inclusão		
			temos que dar esses passos, porque para termos uma verdadeira inclusão temos que ter todos os eixos da sociedade unidos em prol da inclusão		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

Constrangimentos vivenciados pela sala de recurso no atendimento de alunos com NEE	Dificuldades da sala de recursos	Por exemplo é uma família que não se dá bem com a escola, que não procura a escola, mas que sente rejeitada e que não consegue sair com o filho à rua, porque as pessoas começam a falar mal do filho essa família ou esse pai ou essa mãe não conseguiu suportar isso e acaba por privar o filho dos direitos.		
		São os professores que muitas vezes mostram uma certa resistência à mudança		
		a gestão da escola também muitas vezes não é muito flexível aceitar as orientações		
		Nós estamos a ter problemas com os materiais consumíveis.		
		a formação em como trabalhar com a comunicação aumentativa e alternativa e neste momento estamos a ter poucos resultados porque os materiais exigem uma certa qualidade na sua impressão, tem que ser materiais a cores		
		porque como sabemos esses alunos envolvem melhor com os objetos concretos do que com os abstratos, então, neste sentido, para a criação das pranchas de comunicação por exemplo temos tido alguma dificuldade em imprimir as imagens, em produzir as imagens para apoiar		
		Também como sabe temos poucos recursos ainda.		
		Nós temos um certo problema com diagnóstico das necessidades educativas especiais. Isto porque não temos uma equipa multidisciplinar, estou a dizer uma equipa que envolve médicos, psicólogos clínicos, psiquiatras para montar um diagnóstico		
		Nós somos poucos técnicos como sabe para tanta demanda		
		também a questão da deslocação às escolas. Tentamos fazer o nosso máximo.		
Há a questão do transporte, há a questão de outros compromissos pós-laboral. Então, há uma certa dificuldade em ter um grande número de professores para orientar.				
Muitas vezes não conseguimos dar uma resposta ideal a estes alunos, porque como sabe precisam de um atendimento continuado para poderem avançar.		1		

Análise de Conteúdo IV

Quadro 95: Grelha de análise de conteúdo aos presidentes das associações deficientes

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	C.Ent	FI	FSC
Contributo das associações de deficientes na educação de alunos com NEE	Caraterização da associação	Missão	Bem, a nossa missão é trabalhar para melhorar a condição de vida de crianças e jovens com paralisia cerebral.	PAAC		
			a nossa missão é trabalhar arduamente no processo de inclusão.	PAAC		
			a nossa missão é sempre arranjar novas metodologias de intervenção, porque cada caso é um caso, cada criança é uma criança e cada família é uma família.	PAAC		
			a inclusão no jardim-de-infância, nas escolas e na sociedade em si.	PAAC		
			A pedra basilar de todo o nosso trabalho é a família.	PAAC		
			o objectivo da ADEVIC prende-se com reabilitar, escolarizar.	PAD		
			Primeiro escolarizar, reabilitar, formar e integrar pessoas com deficiência visual.	PAD		
		Espaço físico da associação	Nós temos esse prédio como já disse, com três pisos, um cedemos à CNORF para trabalhar.	PAD	2	
			Nós ocupamos o 1º andar e o 2º andar.	PAD		
			No 1º andar, aqui, é a biblioteca, a secretaria onde estive, temos a sala de formação, mas neste momento está com o projeto da União Europeia – CABO VERDE VAI VER MELHOR OS CEGOS	PAD		
			ao fundo temos a sala de informática... É aí que damos formação aos deficientes visuais na área da informática específica para os cegos. Mais ao fundo temos casa de banho, temos lavandaria, cozinha e temos três salas de aula.	PAD		
			Ao lado temos dois quartos de rapazes. Esses rapazes vêm de ilhas e do interior da Ilha de Santiago. Temos rapazes de S. Nicolau, Sto. Antão, Fogo.	PAD		
			Também tem casa de banho ao lado do quarto dos rapazes	PAD		
			Lá em cima, tem um consultório médico (oftalmologia)	PAD		
temos quarto para meninas também que vêm das ilhas e concelhos	PAD					

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			anfiteatro grande que já tinha dito e uma arrecadação,	PAD		
			Bem, a nível das pessoas em si, temos um grupo muito pequeno.	PAAC	1	
			um técnico superior que é do ministério da educação	PAAC		
			temos também mais um na área da administração que é um técnico médio	PAAC		
			um ajunte dos serviços gerais e eu como colaboradora voluntária da ACARINHAR.	PAAC		
			Trabalhamos também com o voluntariado, pessoas que vem cá uma vez ou outra ajudar	PAAC		
			Também recebemos estagiários que também reforçam a nossa intervenção	PAAC		
			Contamos também com as famílias e outros colaboradores da ACARINHAR.	PAAC		
			Temos um condutor que transporta alunos casa/escola/casa, alunos que estudam aqui à tarde, mas que vêm de casa, sem falar dos alunos que residem cá.	PAD		
			Temos uma monitora que cuida dos alunos, seja do sexo feminino, seja do sexo masculino, durante o dia e durante a noite	PAD		
			temos a encarregada de limpeza	PAD		
		Funcionários da associação	temos um técnico do Ministério da Educação que foi destacado para apoiar na secretaria	PAD		
			temos um técnico do Ministério da Infraestrutura e Transporte que também está a apoiar aqui na área social.	PAD		
			Eu também sou dispensado pelo Ministério da Educação para apoiar a escola num período.	PAD		
			temos alguns que apoiam voluntariamente... mas são apoios pontuais	PAD		
			Temos um jovem que apoia voluntariamente... Mas esse jovem que eu disse o seu apoio é sistemático.	PAD		
			Nas três salas de aulas temos três professores, que são pagos pelo Ministério da Educação.	PAD		
		Financiamento	Bem, nós recebemos um subsídio do governo.	PAAC		
			Também recebemos apoios pontuais de algumas empresas, principalmente na altura da execução de alguns projetos, como por exemplo colónias de férias, festas de natal, semana de expressões pela arte, o carnaval, espetáculos de dança,	PAAC		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			desporto.		
			É com ajuda dos nossos parceiros que conseguimos efetivar os nossos projetos	PAAC	
			A fonte principal é do Governo, é fixo por enquanto.	PAD	
			O Governo dava a algum tempo atrás oitenta e três mil escudos, mas vieram a fazer um desconto de 10% e passamos a receber setecentos e qualquer coisa.	PAD	
			na semana que passou assinamos um protocolo e aumentaram mais três mil escudos, acho que ficamos agora com setenta e oito e qualquer coisa.	PAD	
			Depois temos também a Caixa Económica que dá quinze mil escudos mensal.	PAD	
			Temos também da CVTelecom que eram quinze mil escudos e depois vieram a aumentar para vinte mil escudos para apoiar o transporte, combustível, pagar o carro aos alunos	PAD	
			Depois tínhamos vinte e cinco mil escudos do INPS, já cortaram, sem cavaco	PAD	
			Tínhamos dez mil escudos mensal da Cruz Vermelha, também cortaram, sem cavaco.	PAD	
			Temos cinco mil escudos do despachante António Cruz	PAD	
			Temos do Braz e Andrade, mas há muito tempo que não deu, cinco mil escudos em produtos.	PAD	
			o Joaquim Almeida que dá cinco mil escudos	PAD	
		Público-alvo da associação	...o nosso grupo alvo são indivíduos que vivem entre quatro paredes.	PAAC	
			mais de 100 crianças já passaram para ACARINHAR	PAAC	
			As crianças com paralisia cerebral têm grandes dificuldades a nível motora, a nível das mãos e mesmo a nível do corpo todo.	PAAC	
			Não temos muitas crianças. Temos poucas, poucas mesmo que estuda aqui no horário contrário.	PAD	2
			temos crianças, temos adolescentes e temos jovens, inclusive adultos.	PAD	2
			Temos estudante aqui até de 84 anos...É um enfermeiro que perdeu a visão.	PAD	

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			Temos 50 e tal, 40 e tal, assim por diante.	PAD		
			Temos rapazes de S. Nicolau, Sto. Antão, Fogo.	PAD		
			Também costumamos receber pessoas da Guiné Bissau, S. Tomé. Este ano temos só de S. Tomé. Temos dois estudantes de S. Tomé que estão aqui connosco.	PAD		
		Trabalho desenvolvido pela associação	Trabalhamos a área da inclusão.	PAAC		
			Primeiro a nossa inclusão começa na família, porque sabemos que a exclusão também começa na família.	PAAC		
			Temos vários projetos. Para além da área educativa, também temos na área artística, que é a música, a dança e também o desporto e as artes plásticas.	PAAC		
			visitas domiciliárias	PAAC		
			também fazemos visitas domiciliárias que nos permitem conhecer <i>in loco</i> o quotidiano dessas crianças.	PAAC	2	
			Também saber como orientar a família a usar os materiais existentes em casa.	PAAC		
			Acho que é preciso investir na família para poder dar resposta às necessidades inclusivas,	PAAC	4	
			apostamos fortemente na habilitação e reabilitação, como por exemplo o desporto, artes plásticas.	PAAC	1	
			Para além da reabilitação física, a fisioterapia que é de extrema importância para melhorar a qualidade de vida das nossas crianças, devido às contraturas e deformidades que advém próprio da paralisia cerebral.	PAAC	1	
			Também reforçar a hipotonia muscular, porque a maioria das nossas crianças tem problemas motoras, que é necessário reforçar a força muscular.	PAAC		
			a reabilitação não só vai melhorar a qualidade de vida dessas crianças, mas também essas crianças terão oportunidade de viver mais anos de vida e com maior qualidade.	PAAC		
			reabilitação é tão importante como a alimentação	PAAC		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			melhorar a qualidade de vida das famílias, através da capacitação das famílias, principalmente como cuidar da criança em casa	PAAC		
			reabilitar uma criança não é só dar resposta num espaço próprio de reabilitação, através de um técnico, mas também a família que lida com a criança 24h por dia tem de ser capacitadas para poderem lidar com a criança, porque o tempo da reabilitação é muito pouco	PAAC	1	
			apostar fortemente na autossustentabilidade da família.	PAAC	1	
			Ajudar a família a ter formações na área económica, nas atividades geradoras de rendimento para poderem tirar esse espírito de assistencialismo,	PAAC	1	
			promovemos várias atividades inerentes às pessoas com deficiência visual.	PAD		
			O programa que temos é o programa do Ministério da Educação. Simplesmente seguimos o programa de educação de adultos não o programa do ensino básico.	PAD	1	
		Metodologia de trabalho com as crianças que frequentam a associação	não é fácil transportar as crianças da casa até chegar ao nosso espaço, então sempre fizemos pequenos grupos de 8, 10 crianças normalmente.	PAAC		
			É difícil trabalhar com mais de 10 crianças.	PAAC		
			o nosso espaço, os recursos humanos que temos, não temos condições de reunir tantas crianças de uma só vez, por isso as crianças tem de ser divididas em subgrupos.	PAAC		
			ACARINHAR trabalha com cerca de 100 a 120 crianças, mas em subgrupos.	PAAC	1	
		Conquistas	queremos investir na reabilitação mais precoce possível, porque já temos provas mais do que evidentes de crianças depois de oito ou dez meses de intervenção, crianças que conseguiram andar	PAAC	2	
			Começaram a dar os primeiros passos depois de oito, nove anos de inatividade.	PAAC		
			Não é por acaso que o Primeiro Ministro decretou 2014 como ano nacional de solidariedade para com as crianças com paralisia cerebral de Cabo Verde.	PAAC		
			Eu acho que tudo isso dá-nos força para continuarmos a trabalhar, quando vimos que o governo está também a reconhecer os esforços da sociedade civil na	PAAC		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			implementação de planos e políticas da defesa dos direitos das pessoas com necessidades especiais		
			temos um grupo musical que se chama Voz da ADEVIC ...ensaiam nesta arrecadação	PAD	1
			temos alguns instrumentos musicais		
			temos também um grupo de batucadeiras, que já participaram em algumas atividades	PAD	
			temos um comité das mulheres cegas e temos um comité dos jovens cegos	PAD	
			Temos uma viatura	PAD	
		Constrangimentos	mais de duzentas crianças fazem parte da nossa base de dados, mas até este momento ACARINHAR não teve condições suficientes para trabalhar com todas as crianças que fazem parte do nosso processo,	PAAC	
			Temos problemas do transporte, cada criança mora numa zona distante leva 1h ou 2h só para recolher as crianças e depois temos que levar as crianças outra vez para casa, leva muito tempo.	PAAC	
			A maioria das nossas crianças não consegue sair de casa sozinha, um familiar tem que estar atrás.	PAAC	1
			Mas tudo isso está muito aquém, porque somando tudo isso dá duzentos e poucos e nós temos uma despesa aqui de trezentos e tal contos mensal.	PAD	
			Vamos fazendo alguns sacrifícios por aqui e acolá, felizmente tenho alguns proventos e que me tem ajudado muito e quando faltar ponho do meu bolso, mas não vou conseguir por sempre porque tive um problema de câncer, então tenho que ir aos Estados Unidos duas vezes ao ano, tenho a minha família a minha esposa é também muito adoentada, está nos Estados Unidos agora.	PAD	3
			vou ajudando a poupar e os meus colegas, por acaso uma equipa muito coesa, muito franca, damos muito bem, temos um bom relacionamento. Sabe, quando há um bom relacionamento conseguimos gerir bem as coisas com pouco dinheiro. Essa é a nossa vantagem.	PAD	

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

	Perspetivas futuras	há essa perspetiva de continuar, de reforçar a nossa capacidade técnica, também financeira para poder abranger mais crianças e porque não cobrir todas as crianças de Cabo de Verde.	PAAC			
		acho que há necessidade de envolver todos no processo de inclusão, mesmo as pessoas que têm uma certa formação, que têm uma certa cultura indo até as pessoas que têm menos formação,	PAAC			
		Parceria com outras instituições	Normalmente as nossas crianças com paralisia cerebral são atendidas no CRESCER.	PAAC	1	
			Não partilhamos somente o espaço, partilhamos os técnicos, partilhamos as experiências, também partilhamos os materiais.	PAAC		
			Há mais parcerias, não somente com a CRESCER	PAAC		
			É o CRECER, a ACARINHAR e outras instituições, como por exemplo o ICCA e as Aldeias SOS.	PAAC	3	
			o governo também	PAAC		
			Portanto há essas partilhas de responsabilidade e nós estamos a ver o resultado dessas partilhas de responsabilidade, o compromisso com resultado fantástico.	PAAC		
	A PONTE, ADEF, COPAC, federação.	PAAC				
	ACARINHAR funciona a base de parcerias e complementaridade dos recursos também, porque não temos recursos suficientes para tantas demandas e a nossa área é uma área que exige muitos recursos.	PAAC				
	Opinião sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino	Opinião face à inclusão	a inclusão é um direito de um ser humano e todos nós devemos saber lidar com a inclusão. Porque todos somos diferentes e todos somos iguais.	PAAC		
			a inclusão é um processo que requer muitos trabalhos	PAAC		
			requer estratégias de intervenção constantemente... a mudança de estratégia é constante	PAAC		
			acho que a nível do ministério da educação há esta preocupação.	PAAC		
acho que ainda está aquém do desejado.			PAAC	3		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

regular		Reconhecemos que há casos de sucesso, mas acho que esses casos de sucesso está a depender muito da professora que está frente da criança que às vezes tenta fazer milagres para dar resposta.	PAAC	1
		acho que ainda leva o seu tempo, acho que há essa preocupação, mas acho que muita publicidade enganosa no que diz respeito ainda há inclusão.	PAAC	
		Numa verdadeira inclusão as crianças tem que participar em pé de igualdade com as outras crianças, adaptando as suas necessidades.	PAAC	
		estamos na linha da inclusão	PAD	2
		A inclusão não é essa, eu posso exagerar gerar um pouco, que mesmos aquele países avançados, países que começaram à muitos anos ainda não têm plena inclusão, porque é um processo lento, é um processo complexo.	PAD	
		Não é uma coisa que se resolve de uma hora para outra, pior ainda de um dia para outros. É uma coisa que se resolve a curto, médio e longo prazo.	PAD	
Falhas no processo de inclusão nas escolas regulares		Também temos crianças que começaram a escola e que depois abandonaram, por que a escola não está em condições de dar resposta e, nem sequer houve também uma dinâmica por parte do ministério da educação para arranjar os materiais e os equipamentos necessários, para que na verdade essas crianças continuassem a estudar.	PAAC	
		Assim como o ministério consegue arranjar mesas, cadeiras, quadros para as outras crianças também deve arranjar para as crianças com necessidades especiais.	PAAC	
		As crianças saíram da escola e ficaram em casa e ninguém preocupou, ninguém fez com que as crianças voltassem outra vez.	PAAC	
		o caso do Paulo, aquele que está lá em baixo, que estava na escola e agora não está.	PAAC	
		Temos também o Rubém	PAAC	
		O irmão do Paulo que é surdo está quase a sair da escola quase sem aprender nada, porque está numa sala de ouvintes, os professores não têm formação nesta área e o Paulo e o Jorge estão aí sem nenhuma cobertura.	PAAC	
		O Zito foi para a escola e saiu da escola sem aprender e sem nenhuma alternativa.	PAAC	1

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			O pior de tudo, as crianças vão para a escola ficam aí até chegar a idade adulta e saem sem nenhuma orientação para a vida.	PAAC	
			Pelo menos ao sair da escola arranjar outra alternativa, uma formação, uma outra coisa que pode ajudar esses jovens a prepara para o futuro, a preparar para a vida, porque nem todas as pessoas nasceram para serem engenheiros, arquitetos, médicos, mas pronto outras áreas, como a arte	PAAC	1
			as crianças, algumas, estão a ser acompanhadas com sucesso, outras nem por isso, por falta de material didático, por falta de capacidade dos professores e também por falta de apoio da família.		
	Inclusão versus integração		às vezes confundimos integração com inclusão.São duas coisas totalmente diferentes.	PAAC	
			Integração é facilitar a entrada, não bloquear a entrada de uma criança na escola.	PAAC	
			A inclusão é que a criança faça parte mesmo do projeto. Estar ali integrada, envolvida, participando nas ações, fazendo parte verdadeiramente do projeto	PAAC	
			Encontramos sim crianças com necessidades especiais em salas de aula e agora perguntamos: e as respostas?	PAAC	
	Condições das escolas		ainda a questão da avaliação está aquém do desejado, os materiais, as salas de aulas, não foram concebidas para darem respostas às crianças com NEE.	PAAC	
			Os materiais didáticos pedagógicos, praticamente as escolas não têm esses materiais didáticos necessários para uma verdadeira inclusão e	PAAC	
			falando das crianças com paralisia cerebral ainda é pior. É preciso ter uma cadeira adaptada, ter uma mesa adaptada é preciso ter a casa de banho adaptada é preciso ter tudo adaptado, que não existe.	PAAC	
			Eu acho que não. Eu digo não, mas algumas escolas já começaram a dar alguns passos para trabalhar na linha da inclusão.	PAD	
			algumas escolas estão a criar rampas, embora são poucas	PAD	
			Posso dizer que as escolas não estão preparadas, porque a inclusão é um processo lento e complexo e esta complexidade exige três aspetos de base e que Cabo Verde	PAD	1

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			ainda não tem			
			Outras estão a criar condições para criar equipamento apropriado, por exemplo a tempos na escola capelinha, mandamos confeccionar cadeiras. Uma cadeira apropriada para uma criança que escreve com pé, mesa também adaptada.	PAD		
		Preparação dos professores para receber alunos com NEE	Nem sempre os professores estão também habilitados, capacitados para darem uma verdadeira resposta	PAAC		
		Apoio especializado	há algumas crianças que recebem acompanhamento nas salas de recursos	PAAC		
			na maioria das crianças nossas com paralisia cerebral não tiveram esse acompanhamento, porque as nossas crianças tem dificuldades na deslocação,	PAAC		
			os pais não têm condições financeiras para levar as crianças para escola e no período contrário para levar para sala de recursos e o pessoal da sala de recursos também não sei, dificilmente vão para a escola para acompanhar as crianças na escola	PAAC		
			Dizem que o pessoal é muito pouco para dar cobertura a todas as escolas.	PAAC		
			acho que ainda a sala de recursos não está a dar respostas a todas as crianças com necessidades educativas especiais.	PAAC		
		Medidas do MED	Temos criado núcleos locais em quase todos os concelhos, só que esses núcleos não estão a funcionar praticamente nenhum. Um ou outro que está a fazer uma coisinha, mas muito fraca.	PAD		
			Também estamos a ministrar várias formações aos professores que trabalham diretamente com essas crianças.	PAD		
			Também já criamos salas de recursos em várias ilhas, temos aqui na Praia, em S. Vicente, temos no sal, no Fogo, temos na boa vista, portanto estamos a criar mais salas de recursos.	PAD		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

		Papel da família na inclusão	Acho que o papel da família na inclusão é muito importante.	PAAC		
			A inclusão sem a família, sem a comunidade não é possível	PAAC		
	Dificuldades das famílias		famílias têm dificuldades em trazer as crianças para a reabilitação, porque na maioria delas de manhã vão procurar a vida, vão fazer as vendas para poderem conseguir o autossustento da família	PAAC		
			as famílias não conhecem as leis para poderem reclamar e exigir mais dos governantes	PAAC		
			há casos em que a família não acredita que o filho com deficiência poderá “ser alguém um dia”, então nem se quer se preocupam em mandar os filhos à escola, mesmo mandando nem se preocupam com o trabalho de casa, não educam os filhos.	PAD		
			Há esses casos. Eu não quero agora penalizar todos os familiares.	PAD	1	
			Há famílias que são dedicadas, que dão toda atenção ao filho ou à filha, mas uma boa parte não	PAD		
	Requisitos fundamentais para a inclusão		1º aspeto é o recurso humano , isso já começamos a dar alguns passos	PAD		
			já temos alguns professores com formação, alguns técnicos sensibilizados,	PAD		
			o 2º aspeto tem que ver com recursos materiais, isso temos alguns recursos materiais, mas ainda falta muito para termos os recursos materiais	PAD		
			3º recurso é ... recursos financeiros	PAD		
			Enquanto a gente não tem esses três recursos não podemos falar da inclusão propriamente dita	PAD		
	Contribuição da associação para o	Alunos que frequentam a associação	temos várias crianças que frequentam ACARINHAR que também frequenta a escola.	PAAC		
			Estudam no ensino regular de manhã e à tarde vêm cá receber reforço em Braille e	PAD		

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

	sucesso das crianças com NEE no ensino regular	estão no ensino regular	outras coisas.					
			estamos a trabalhar na linha da educação inclusiva, em que as crianças têm de estar no ensino regular dentro da sua faixa etária e se possível mais próximo da família.	PAD	1			
		As escolas solicitam apoio da ACARINHAR	Várias vezes, temos uma estreita relação entre ACARINHAR as escolas, as delegações escolares,	PAAC				
			mas pronto às vezes vem pedir ACARINHAR para arranjar cadeiras de roda ou mesas para colocar nas escolas. Não é a filosofia de uma associação.	PAAC				
		Colaboração da associação para a inclusão	A nível da formação, a ACARINHAR tem feito formação abrangentes, que abrangem professores, educadores de infância, psicólogos e pessoas do ministério da educação e delegações escolares.	PAAC	1			
			Temos estreitas relações	PAAC				
			No horário contrário vêm cá	PAD				
			Como é um apoio não são obrigadas a vir todos os dias	PAD				
		Opinião relativamente à legislação caboverdiana no que tange à educação de alunos com NEE	Legislação	Opinião sobre a legislação no que tange à educação de alunos com NEE	A legislação em si, no meu ponto de vista está bem definida.	PAD	1	
					Não precisamos de mais, agora faltam duas coisas, uma é a regulamentação, porque ainda poucos serviços estão regulamentados e outra é a implementação.	PAD	2	
Porque uma coisa é fazer lei, é definir lei e aí não posso falar mal.	PAD							
Influencia dos documentos supranacionais	acho que sim porque trabalhamos na base dessas legislações internacionais, porque Cabo Verde também faz parte desses países membros			PAAC				
	sempre utilizamos como base de fundo as recomendações saídas dos encontros internacionais, dos direitos universais do homem, das convenções baseando nestas leis é que também trabalhamos em Cabo Verde.			PAAC				
	Acho que essas recomendações saídas, serviu de que maneira para influenciar os países membros como Cabo Verde também para mudar as políticas de intervenção.			PAAC				
	Acho que na base de tudo isso está o direito universal do homem.			PAAC				
	sim, principalmente Portugal. Muitas vezes vamos beber lá para poder vir aplicar aqui.			PAD				
	Teve sim e continua a ter. Por exemplo a convenção internacional sobre as pessoas			PAD				

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO BÁSICO

			com deficiência. Isto está tendo grande efeito.			
			O governo ratificou e o Ministério da Educação, a FECAP, a Handicap estamos todos a trabalhar nesta linha.	PAD		
			Estamos a sensibilizar as pessoas sobre a convenção.	PAD		
			Estamos a divulgar a convenção, porque o Governo já reificou.	PAD		
			Estamos também a tentar que o governo retifique o Protocolo Facultativo, porque para além da convenção existe um outro documento que é o Protocolo Facultativo	PAD	2	
		Coerência legislação prática de inclusão	acho que também há leis que dizem respeito à inclusão, mas acho que uma verdadeira inclusão, estamos aquém do real.	PAAC	1	

4- QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO EB

Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico

O presente questionário é de resposta confidencial. Destinam-se a um estudo académico sobre as Políticas e Práticas de Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no Ensino Básico, em Cabo Verde. **As questões colocadas referem-se às práticas na escola onde trabalha.** Por favor, responda às perguntas que se seguem marcando uma cruz (x) no retângulo correspondente. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

I – Caracterização pessoal e profissional dos professores

1-Sexo: Masculino Feminino

2- Idade: <2 25 – 35 36 – 45 >45

3- Habilitação literária:

3.1- Instituto pedagógico
 3.2- Magistério primário
 3.3- 1ª Fase
 3.4- 2ª Fase
 3.5- Sem formação
 3.6- Outro: _____

4- Anos de serviço: <5 5-10 11-15 16-20 >20

5- Anos de experiência com alunos com NEE: <5 5-10 11-15 16-20
 >20

6- Nível de escolaridade que trabalha: 1ª Fase 2ª Fase Fase

7- Concelho onde trabalha atualmente: _____

II – Posicionamento face à inclusão de alunos com NEE

8 – Presença de alunos com NEE na escola.

	Nunca 1	Raras Vezes 2	Algumas vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
8.1- Os alunos com NEE são aceites na escola?					
8.2- Na escola a diferença é valorizada?					
8.3- A escola desenvolve estratégias para minimizar a diferença?					
8.4- Existe a promoção da igualdade de oportunidade?					
8.5- O gestor estimula a inclusão de alunos com NEE?					
8.6- Os professores recebem nas suas turmas as crianças com NEE com naturalidade?					

8.7- Os alunos de turma aceitam os colegas com NEE?					
8.8- As crianças pertencentes à comunidade migrante são incluídas no grupo/turma?					

9 – Presença de alunos com NEE em salas comuns.

	Nunca 1	Raras Vezes 2	Algumas vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
9.2- Os pais costumam protestar contra a presença de alunos com NEE na sala comum?					
9.3- Alunos com NEE deveriam ter salas específicas?					

10 – Identifique com que frequência esses tipos de necessidades educativas especiais surgem na sua escola?

	Nunca 1	Raras Vezes 2	Alguma s vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempr e 5
10.1- Deficiência visual					
10.2- Deficiência auditiva					
10.3- Deficiência física					
10.4- Deficiência intelectual					
10.5- Dificuldades de aprendizagem					
10.6- Síndrome de <i>down</i>					
10.7- Autismo					
10.8- Paralisia cerebral					
10.9- Multideficiência					
10.10- Dislexia					
10.11- Perturbações da linguagem					
10.12- Problemas de comportamento					
10.13- Problemas de saúde					
10.14- Minorias linguísticas, culturais e religiosas					

III – Formação de professores na área das NEE

11 – Tem alguma formação na área das necessidades educativas especiais?

	Sim	Não
11.1- Teve alguma disciplina na área de NEE durante a formação inicial		
11.2- Fez alguma formação contínua na área das NEE		
11.3- Tem alguma formação especializada a área das NEE		
11.4- Acha que só devem trabalhar com turmas inclusivas os professores que tenham formação na área das NEE		

12- De quem deve partir a iniciativa de propor uma formação na área das NEE para os professores?

- 12.1- Professores
- 12.2- Pólo educativo
- 12.3- Ministério da educação
- 12.4- Escolas de formação de professores
- 12.5- Universidades

IV – Organização da turma e das aprendizagens

13 – Como se processa a organização das turmas na escola onde trabalha?

	Nunca 1	Raras Vezes 2	Algumas vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
13.1- O número de alunos por turma permite dar oportunidade de aprendizagem a todos					
13.2- As turmas são organizadas por níveis de aprendizagem ou capacidades					
13.3- É habitual existir turmas de repetentes					

14– Como organiza as aulas e o processo de ensino-aprendizagem?

	Nunca 1	Raras Vezes 2	Algumas vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
14.1- O tempo permite corrigir o trabalho de todos os alunos quando realizam trabalhos individuais					
14.2- O tempo permite atender às dificuldades de cada aluno					
14.3- As aulas proporcionam momento de trabalho individual					
16.4- As aulas proporcionam momento de trabalhos em pequenos grupos					
14.5- O trabalho individual é predominante nas aulas					
14.6- As aulas têm em conta a experiência dos alunos					
14.7- Os alunos sugerem actividades para as aulas					
14.8- É habitual pedir aos alunos para pesquisarem um assunto da aula					
14.9- Realiza experiência com os alunos					
14.10- Realiza vistas de estudo					
14.11- Reconhece os alunos que têm ritmos de aprendizagem diferentes					
14.12- Os primeiros alunos a terminar os trabalhos ajudam os colegas que demoram mais tempo a terminar					
14.13- Os primeiros alunos a terminarem os trabalhos resolvem outros exercícios com maior grau de dificuldade					
14.14-Todos os alunos são avaliados da mesma					

forma					
-------	--	--	--	--	--

15- Que materiais leva para a sala com maior frequência?

	Nunca 1	Raras Vezes 2	Algumas vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
15.1- Cartazes					
15.2- Cartazes em alto-relevo					
15.3- Materiais concretos					
15.4- Fotografias					
15.5- Filmes					
15.6- Livros (manual, dicionário, ...)					
15.7- Jogos					

15.8- Outros _____ Quais _____

V – Apoios aos alunos com NEE

16 – Os alunos com NEE da sua escola têm apoios suplementares?

	Nunca 1	Raras Vezes 2	Algumas vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
16.1- Apoio dos pais em casa					
16.2- Apoio de irmãos ou outros familiares					
16.3- Apoio de psicólogo/ psicopedagogo					
16.4- Apoio de especialista em educação especial					
16.5- Apoio da sala de recursos					

VI – Apoio a professores com alunos com NEE

17 – Na sua escola, quem apoia os professores quando têm na turma alunos com NEE?

	Nunca 1	Raras Vezes 2	Algumas vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
17.1-Apoio dos colegas através da troca de experiência					
17.2-Apoio do gestor					
17.3-Apoio da equipa de coordenação					
17.4-Apoio do núcleo local de educação inclusiva da delegação do MED no concelho					
17.5-Apoio do sector de educação especial do MED					
17.6-Apoio de especialistas (psicólogos, etc.)					

VII – Acessibilidade

18 – A arquitetura da escola facilita a mobilidade de pessoas com deficiência?

	Sim	Não
18.1-Na escola existe rampa de acesso para os alunos com deficiência física?		
18.2-A distribuição das carteiras na sala possibilita a mobilidade de todos?		
18.3-As casas de banho são adaptadas às crianças com deficiência?		

VIII – Acesso ao conhecimento

19 – Na escola existem materiais que facilitam a aprendizagem das crianças com deficiência visual?

Materiais	Sim	Não
19.1- Pauta		
19.2- Punção		
19.3- Máquina <i>braille</i>		
19.4- Impressora <i>braille</i>		
19.5- Lupa		
19.6- Computadores com leitor de ecrã		

19.7- Outros: _____

20 – Na escola, os alunos com NEE têm acesso às tecnologias de apoio que facilitam o acesso ao currículo?

	Sim	Não
20.1- Prancha de comunicação aumentativa		
20.2- Computadores adaptados		
20.3- Software para comunicação aumentativa		
20.4- Alternativas ao rato		
20.5- Alternativas ao teclado		
20.6- Ecrã tátil		
20.7- Manipulos		
20.8- Apontador de cabeça		

20.9- Outros: _____

IX – Sucesso dos alunos com NEE nas escolares regulares

21 – Tem verificado evolução no comportamento e na aprendizagem das crianças com NEE que frequentam a escola onde trabalha?

	Nunca 1	Raras Vezes 2	Algumas vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
21.1- Melhoram a sua capacidade de relacionamento					
21.2- Desenvolvem a linguagem					
21.3- Participam nas atividades de grupo					
21.4- Obedecem a ordens					
21.5- Executam tarefas rotineiras					
21.6- Executam tarefas não rotineiras					
21.7- Tornam-se mais ativos					
21.8- Evoluem na aquisição de conhecimentos					
21.9- Transitam de ano quando há exames					
21.10- Concluem o ensino básico					

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!