



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**O ESTADO DA INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ANGOLA E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EXPERIÊNCIAS REALIZADAS EM BENGU,
CABINDA, HUÍLA, LUANDA E MALANGE**

Deolinda Ângela Baca Ndala

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Ciências da Educação

Área de especialidade: Necessidades Educativas Especiais

2019



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**O ESTADO DA INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ANGOLA E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EXPERIÊNCIAS REALIZADAS EM BENGU,
CABINDA, HUÍLA, LUANDA E MALANGE**

Deolinda Ângela Baca Ndala

Tese orientada pelo Prof. Doutor José Castro Silva

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Ciências da Educação

Área de especialidade: Necessidades Educativas Especiais

2019

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na área de especialização em Necessidades Educativas Especiais, realizada sob a orientação do Prof. Doutor José Castro Silva, apresentada no ISPA – Instituto Universitário no ano de 2019

Dedico este trabalho a Deus e a todos os professores Angolanos de Cabinda ao Cunene, do mar a leste, por todos os dias se revelarem verdadeiros guerreiros, ultrapassado obstáculos e dificuldades, dando o melhor de si, para cumprir e exercer a sua atividade.

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho é um momento de grande alegria, mas também, um acontecimento que me obriga com grande responsabilidade a agradecer a contribuição essencial de pessoas e entidades que estiveram presentes durante a sua realização. A todos eles aqui deixo o meu agradecimento sincero.

Em primeiro lugar, quero deixar uma palavra de agradecimento ao Prof. Doutor José Castro Silva pela orientação e pela experiência de aprendizagem que me proporcionou.

Ao Dr. Márcio Undolo pelo incentivo na escolha e pesquisa na área de Necessidades Educativas Especiais.

Ao Professor Doutor Paulo Mendes de Carvalho meu conselheiro

Académico.

Ao Dr. Thome de Jesus pelas suas recomendações e a pela cordialidade com que me auxiliou.

À Universidade Onze de Novembro (UON), na pessoa do Professor Doutor Kianvo Tamo por ter reconhecido em mim potencialidades que nem eu mesma acreditava ter.

Ao Estado Angolano, em particular ao INGB (Instituto Nacional de Gestão de Bolsas) por ter acreditado em mim e pela liberdade de ação que me permitiu, a qual foi decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

São também dignos de uma nota de apreço todos os professores e gestores escolares que aceitaram participar no estudo. Sem o seu contributo desinteressado, jamais me teria sido possível a realização e concretização deste trabalho.

Finalmente, mas não menos importante, quero deixar um agradecimento muito especial para toda a minha família e amigos.

À memória de meu Pai, a minha eterna saudade.

À minha Mãe, a minha gratidão pelo incentivo, pela educação que me proporcionou e pelo seu exemplo.

À minha filha Áurea o meu agradecimento sincero pelo seu auxílio incansável e por ser sempre o meu braço direito.

Ao meu filho Dário, o meu menino, pela sua alegria contagiante.

À Isabel Elizangela simplesmente porque seres a minha “uda”.

Às minhas irmãs Ana e Maria Isabel pelo seu apoio incondicional em todos os momentos mais difíceis da minha vida.

Ao meu mano Tenente General José Adriano Paulino porque sem o seu apoio, incentivo e acompanhamento jamais me poderia ter deslocado e percorrido as três províncias para realizar este trabalho.

Ao meu companheiro Xavier Alberto pelo auxílio incondicional e incansável, e ao meu primo José Paulino

A todos o meu agradecimento sincero.

RESUMO

Tendo como premissa a realidade vivenciada por inúmeras crianças em Angola com necessidades educativas especiais e a carência de programas capazes de responder a esta realidade, numa abordagem inclusiva, revelou-se pertinente a compreensão deste fenómeno, tendo sido definido como objetivo geral conhecer e compreender a realidade do ensino em Angola, numa perspetiva de enquadramento dos princípios da inclusão escolar. Para concretizar este propósito considerou-se como essencial identificar as principais necessidades de formação de professores em áreas específicas das necessidades educativas especiais, analisar as principais dificuldades de formação de professores no âmbito da escola inclusiva, caracterizar que tipo de iniciativas de natureza política deverão ser tomadas para concretizar as reais necessidades de formação de professores. Como linha condutora a investigação incidiu sobre a análise do estado da inclusão escolar nas escolas públicas angolanas, bem como, sobre a configuração atual referente à formação de professores no campo da educação especial. Em virtude de se pretender conhecer a visão dos professores que experimentam esta realidade, recorreu-se a procedimentos de investigação qualitativa e quantitativa, alicerçados na realização de inquéritos por questionário, aplicados a quatrocentos e quarenta e um indivíduos, que desempenham funções letivas em escolas públicas do ensino primário, secundário e ensino superior nas regiões de Cabinda, Bengo, Huila, Luanda e Malange. Como meio de aprofundamento da investigação, foram ainda realizadas vinte entrevistas, das quais, cinco a professores do ensino regular, cinco a professores do ensino especial, cinco professores do ensino superior e cinco a gestores escolares. Todos os dados recolhidos pelo inquérito por questionário foram analisados com recurso ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 23. Para a análise de conteúdo das entrevistas utilizou-se o software NVivo com o apoio sempre que necessário do Microsoft Excel. Face aos dados obtidos evidenciou-se como pertinente a apresentação de uma Proposta de Plano de Intervenção para a formação de professores em Angola. É importante destacar que não existem face às dimensões analisadas diferenças estatisticamente significativas entre as províncias de Cabinda, Huila e Luanda. De um modo geral é essencial apostar na formação de professores como garante de melhoria do sistema educativo. A concretização dos objetivos e ideais da inclusão só é viável com a dotação de recursos materiais e humanos alicerçados numa Política Inclusiva clara e exequível, que minimize as dificuldades agora vivenciadas e identificadas pelos inquiridos. A motivação e a liderança são duas temáticas, que se evidenciaram como essenciais na construção de escolas verdadeiramente inclusivas. Foram também identificadas as formações mais valorizadas pelos inquiridos para exercer a atividade de professor em escola inclusiva.

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

ABSTRACT

Taking into account the reality experienced by countless children with special educational needs in Angola and the lack of programs capable of responding to this reality, in an inclusive approach, it was pertinent to understand this phenomenon, having been defined as a general objective to know and understand the reality of education in Angola, from the perspective of framing the principles of school inclusion. In order to achieve this purpose, it was considered essential to identify the main needs for teacher training in specific areas of special educational needs, to analyze the main difficulties of teacher training in the context of special education, to analyze the main difficulties of teacher education in the context of inclusive school, to characterize the kind of political initiatives that should be taken to meet the real needs as far as teacher training is concerned. As a guideline, the research was focused on the analysis of the current state of school inclusion in Angolan public schools, as well as on the current configuration regarding teacher training in special education. Because we wanted to know the view of teachers who experience this reality, we used qualitative and quantitative research procedures, based on conducting questionnaire surveys, applied to four hundred and forty-one individuals, who perform teaching functions in public schools of primary, secondary and higher education in the regions of Cabinda, Bengo, Huíla, Luanda and Malange. To improve further the investigation, twenty interviews were conducted, including five to regular teachers, five to special education teachers, five to university teachers and five to school managers. In view of the data obtained, the presentation of an Intervention Plan Proposal for teacher education in Angola was pertinent. It is important to highlight that there are no statistically significant differences between the provinces Cabinda, Huíla e Luanda. In general, it is essential to focus on teacher training as a guarantee of improving the education system. Achieving the goals and ideals of inclusion is only feasible with the endowment of material and human resources based on a clear and attainable Inclusive Policy that minimizes the difficulties now experienced and identified by respondents. Motivation and leadership are two themes which have proved to be essential in building truly inclusive schools. The most valued assets for teaching as an inclusive schoolteacher were also identified by respondents.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Teacher Training, Special Educational Needs.

Índices

Índice de Quadros.....	IV
Índice de Tabelas.....	V
Abreviaturas, siglas e símbolos	VII
Introdução.....	1
Parte I – Fundamentação Teórica	5
Capítulo I – Exclusão e Inclusão numa visão de Direitos Humanos.....	5
1.1 Contextualização	5
1.2 O compromisso do Estado Angolano	7
Capítulo II – Da Educação Especial às Necessidades Educativas Especiais	9
2.1 Enquadramento.....	9
2.2 Necessidades Educativas Especiais	10
2.3 Educação Especial	12
2.4 Reflexão crítica sobre os conceitos	14
2.5 Tipos e categorias de necessidades educativas especiais	16
2.6 A Educação e o desafio da multideficiência.....	19
2.7 Funcionalidade, Incapacidade e Saúde	22
Capítulo III – A Inclusão Escolar	25
3.1 O desafio enquanto escola	25
3.2 Passar pelos bancos da escola.....	27
3.3 O papel do professor.....	28
3.4 Qualidade: tem de ser para todos.....	30
3.5 Construção da escola inclusiva é um trabalho de todos	31
3.6 Escola inclusiva: uma realidade a construir	33
3.7 O que se espera da educação inclusiva	37
3.8 Principais orientadores das políticas de educação inclusiva	38
3.8.1 Declaração Educação para Todos.....	39
3.8.2 Declaração de Salamanca	39
Capítulo 4 – A Política de Educação, a Lei de Bases e o Ensino Especial	41
4.1 Enquadramento.....	41
4.2 Lei de Bases do Sistema de Educação.....	42

4.3 Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE)	46
4.4 Estatuto da Modalidade da Educação Especial	47
4.5 Organização do Sistema Educativo Angolano	48
4.6 Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial	49
Capítulo 5 – Formação de Professores e a Inclusão	53
5.1 O contexto de inclusão escolar e a formação	53
5.2 Perfil do Professor da Escola Inclusiva	56
5.2.1 Valores e Competências: Contextualização	56
5.2.2 Valorização da Diversidade	60
5.2.3 Apoiar Todos os Alunos	62
5.2.4 Trabalho com outras Pessoas	66
5.2.5 Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores	69
5.3 A formação de professores para a inclusão	74
5.4 Modelos de formação de professores	75
Parte II – Opções Metodológicas	85
Capítulo 6 - Metodologia	85
6.1 Delimitação e desenho do estudo	85
6.2 População e amostra	85
6.3 Procedimentos e instrumentos de recolha da informação	86
6.3.1 Guião de entrevista	86
6.3.2 Construção do questionário	87
Parte III – Apresentação e Interpretação de Resultados	89
Capítulo 7 – Análise das entrevistas	89
Capítulo 8 – Análise, interpretação e discussão de resultados do inquérito	95
8.1 Por Escolas e por Províncias	95
8.2 Caracterização sociodemográfica da amostra	96
8.3 Dimensão Escola Inclusiva	97
8.4 Dimensão Políticas Inclusiva	98
8.5 Dimensão Estabelecimento de Valores Inclusivos	99
8.6 Dimensão Flexibilidade Curricular	99
8.7 Dimensão Recursos/Material	100
8.8 Dimensão Liderança	100
8.9 Dimensão Relação Interpessoal	101

8.10 Dimensão Experiência e Formação	101
8.11 Dimensão Motivação para a Formação em Educação Especial	102
8.12 Dimensão Modalidade de Atendimento	102
8.13 Dimensão Educação Apropriada	103
8.14 Dimensão Adequação dos Serviços.....	103
8.15 Análise global por dimensões.....	104
8.16 Análise Fatorial Exploratória sobre a importância das temáticas de Formação ...	111
8.17 Análise sobre os serviços disponibilizados pela escola.....	114
8.18 Verificação de existência de diferenças estatisticamente significativas nas 3 províncias - Cabinda, Huíla e Luanda	115
8.19 Verificação de existência de diferenças estatisticamente significativas nas 2 Escolas Superiores (Bengo e Malange)	116
8.20 Discussão de Resultados.....	117
Conclusões, Limitações do estudo e Pistas para Futura Investigação	123
Proposta de plano de intervenção para formação de professores em Angola	126
Bibliografia.....	137
Anexos	156
Apêndices	186

Índice de Quadros

Quadro 1. Escolas numa perspetiva inclusiva	33
Quadro 2. Enquadramento jurídico	43
Quadro 3. Objetivos da reforma educativa de 2001 e as atividades para os efetivar	45
Quadro 4. Objetivos específicos para orientar o ensino especial	48
Quadro 5. Valores e Competências do perfil de professor escola inclusiva.....	59
Quadro 6. Conceções de educação inclusiva.....	60
Quadro 7. As perspetivas dos professores sobre a diferença.....	61
Quadro 8. Promover a aprendizagem académica, prática, social e emocional.....	63
Quadro 9. Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas	64
Quadro 10. Trabalhar com pais e famílias.....	67
Quadro 11. Trabalhar com outros profissionais	68
Quadro 12. Professores como profissionais reflexivos	71
Quadro 13. Formação inicial de professores como base para o processo de desenvolvimento profissional contínuo	73
Quadro 14. Guião de Entrevista	86
Quadro 15. Conceção da Formação - Modelo ADORA.....	130

Índice de Tabelas

Tabela 1. Projeção sobre a população 0-24 anos com deficiência por províncias	51
Tabela 2. Construção do questionário	88
Tabela 3. Caracterização sociodemográfica (variáveis qualitativas).....	89
Tabela 4. Caracterização sociodemográfica (variáveis qualitativas).....	90
Tabela 5. Que opinião tem a respeito da inclusão escolar?	91
Tabela 6. A escola dispõe de programas integração de alunos com necessidades educativas?.....	91
Tabela 7. Os professores reagem positivamente às dificuldades dos alunos?.....	92
Tabela 8. Relativamente a gestão dos currículos existe alguma diferenciação de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais?.....	92
Tabela 9. Os órgãos de direção e gestão escolar têm algum poder na tomada de decisão, com relação a implementação de normas e estratégias de aperfeiçoamento do corpo docente?.....	93
Tabela 10. As habilitações académicas influenciam as atitudes dos professores face a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?	93
Tabela 11. Em uma perspetiva de melhor enquadramento profissional, indicaria a formação em educação especial é requisito importante e de fácil utilização?	94
Tabela 12. Análise de frequências Escola e Província	95
Tabela 13. Distribuição dos inquiridos por Província	96
Tabela 14. Género dos inquiridos.....	96
Tabela 15. Habilitações Literárias	96
Tabela 16. Categorias Profissionais.....	97
Tabela 17. Idade e Tempo de Serviço	97
Tabela 18. Características que contribuem para a Escola Inclusiva	98
Tabela 19. Características que contribuem para as Políticas Inclusivas.....	98
Tabela 20. Características que contribuem para Estabelecimento Valores Inclusivos... ..	99
Tabela 21. Características que contribuem para a Flexibilidade Curricular.....	99
Tabela 22. Características que contribuem para os Recursos/Materiais	100
Tabela 23. Características que contribuem para a Liderança	100
Tabela 24. Características que contribuem para à Relação Interpessoal	101
Tabela 25. Características que contribuem para a Experiência e Formação	102

Tabela 26. Características que contribuem para a Motivação para a Formação em Educação Especial.....	102
Tabela 27. Características que contribuem para a Modalidade de Atendimento	103
Tabela 28. Características que contribuem para a Educação Apropriada	103
Tabela 29. Características que contribuem para a Adequação dos Serviços.....	104
Tabela 30. Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respetivo item	104
Tabela 31. Coeficientes correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respetivo item (cont.)	105
Tabela 32. Coeficientes correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respetivo item (cont.)	106
Tabela 33 - Coeficientes correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respetivo item (cont.)	107
Tabela 34. Coeficientes Correlação de Pearson/Spearman mais significativos entre as 9 dimensões do Grupo II e as variáveis sociodemográficas	108
Tabela 35. Coeficiente Correlação Pearson entre 9 dimensões e a dimensão global...	109
Tabela 36. Coeficiente Correlação Pearson entre 3 dimensões e a dimensão global...	109
Tabela 37. Coeficientes correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respetivo item	110
Tabela 38. Coeficientes Correlação de Pearson/Spearman mais significativos entre as 3 dimensões e as variáveis sociodemográficas.....	111
Tabela 39. Peso de cada um dos itens no fator após análise fatorial exploratória, com rotação varimax, valores próprios e variância explicada.....	112
Tabela 40. Valores de coeficiente Alpha de Cronbach	112
Tabela 41. Valores Normativos saturação dos itens, por ordem decrescente de média	113
Tabela 42. Correlação entre as dimensões e o Índice total, Médias e Desvio Padrão..	114
Tabela 43. Distribuição da amostra face a algumas questões.....	114
Tabela 44. Teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (9 dimensões quanto às Escolas ISCED nas 3 províncias)	115
Tabela 45. Diferenças entre as 3 províncias (Teste Bonferroni)	116
Tabela 46. Teste não paramétrico de Mann-Whitney (9 dimensões quanto às Escolas Superiores nas 2 províncias).....	117

Abreviaturas, siglas e símbolos

AMSE - Antigo Modelo de Sistema de Educação

CRA – Constituição da República de Angola

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

GCED - Educação Global para a Cidadania

GTEC - Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania

ISCED - Instituto Superior de Ciências de Educação

LBSE - Lei de Bases do Sistema de Educação

MED - Ministério da Educação

MJDH - Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NMSE - Novo Modelo de Sistema de Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS - Organização Mundial de Saúde

SPSS – Software de Análise Estatística para Ciências Sociais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

WHO - FIC – Classificação da Organização Mundial de Saúde

WHO – Organização Mundial de Saúde

Introdução

Viver é fazer escolhas, é ser responsável pelo que se faz, mas também pelo que se deixa por fazer. A simplicidade das palavras é tão natural, que obriga a questionar, conhecer e compreender a realidade que nos rodeia, e no presente caso, a realidade com que se deparam os estudantes angolanos com necessidades educativas especiais e professores. O sistema educativo angolano tem vindo a refletir sobre a importância de incorporar ofertas educativas inclusivas no âmbito das necessidades educativas especiais em conformidade com as recomendações das organizações internacionais. Porém, este novo paradigma educacional gerou novos desafios em termos de formação de professores que carecem de uma melhor atenção.

Efetivamente, a aceitação em termos de políticas públicas da necessidade de implementar a “*Escola para Todos*” marcou o início de um percurso árduo de construção de um sistema educativo alicerçado em novos paradigmas, os quais implicam uma rutura com o sistema instalado. Não sendo uma tarefa fácil, a realidade experimentada, neste novo quadro de intenção de construção de escolas inclusivas, tem vindo a demonstrar que é essencial que a escola seja dotada dos meios necessários a um acompanhamento de todos os alunos, sem exceção. Cumpre ainda destacar, que a premissa da inclusão alicerça no princípio de que todas as crianças, devem ser recebidas pela escola e inseridas em salas de aulas regulares, mesmo que necessitem de algum apoio especial. É importante ter presente que na prática alguns alunos vão precisar de intervenções especializadas, pelo que o movimento da inclusão tem de ser acompanhado de critérios de responsabilidade. A carência de recursos limita a concretização de alguns ideais e, no caso presente, tem contribuído para uma política de *apartheid* educativo, na qual alunos com dificuldades de aprendizagem são integradas em escolas de ensino especial.

Assim, e face às expectativas criadas com a reforma do sistema educativo Angolano, estamos perante uma temática atual e que necessita do apoio da investigação para suportar a decisão. Por conseguinte, uma das vertentes essenciais reside na função do professor, enquanto transmissor de conhecimento, gestor da sala de aula, e por sua vez, garante da aprendizagem dos seus alunos. Pela exposição anteriormente apresentada, considerou-se como pergunta de partida da presente investigação:

Quais as características e competências necessárias no âmbito da formação de professores, para que a concretização de um modelo de Escola Inclusiva em Angola seja uma realidade nos próximos anos?

A pergunta de partida enquanto linha condutora de reflexão, em consonância com o trabalho desenvolvido, no contexto de enquadramento teórico e trabalho de campo, permitiu clarificar conceitos, ter uma melhor percepção da realidade existente, identificar potencialidades, constrangimentos e desafios face à incorporação dos princípios da escola para todos, no sistema em vigor de educação Angolano.

Nunca é demais salientar que o princípio orientador da escola para todos, é que a mesma deve receber todos os alunos que se pretendem inscrever, sem critérios restritivos em função de condições físicas, psicológicas ou culturais. Esta abordagem preconiza que os alunos devem ser incluídos no regime normal, independentemente das suas características, vivências e origem. Neste sentido, pretende-se que esta abordagem seja a pedra angular da construção de uma sociedade centrada na importância do “*ser pessoa*”, e, por conseguinte, formatada na conceção da dignidade e do respeito pela valorização e pela diferença.

Na verdade, as políticas educativas em vigor em Angola não se encontram projetadas com o propósito de exclusão de alunos com deficientes, mas na prática acabam por afastar inúmeras crianças e jovens. Perante esta constatação, interessa à investigação em educação analisar quais as políticas e práticas pedagógicas mais adequadas à concretização da inclusão, tendo em vista que a educação tem diferentes objetivos, entre as quais a criação de competências de socialização e aquisição de conhecimentos necessários para que a vida em comunidade seja possível e com qualidade (Woolf, 2015).

Qualquer abordagem, mesmo simplista da realidade escolar Angolana, evidencia progressos consideráveis, no entanto, existe um défice de profissionais qualificados, que impede uma resposta mais assertiva e a promoção de forma acelerada de melhorias do sistema educativo, em geral, e da reforma curricular nacional, em particular.

Por conseguinte, a importância da investigação é inquestionável como alicerce de suporte à tomada de decisão pelos organismos competentes, o que faz emergir a utilidade de proceder a uma investigação, que por um lado, contribuísse para conhecer e compreender a realidade existente, e que por outro, evidenciasse sugestões para a materialização de uma política de educação inclusiva em Angola. É importante salientar que qualquer opção em termos de ensino, necessita de ter objetivos bem definidos, sem os quais dificilmente otimiza os recursos humanos e financeiros.

Inegavelmente uma pesquisa é um processo de construção de conhecimento, e tendo isso como charneira, estabeleceu-se como objetivo geral conhecer e compreender a realidade do ensino em Angola, numa perspectiva de enquadramento das premissas da inclusão escolar.

Os objetivos específicos apresentam um carácter mais concreto e a sua função é auxiliar à concretização do objetivo geral como referem Lakatos e Marconi (2013). Perante o propósito do objetivo geral, definiu-se como objetivos específicos:

- Identificar as principais necessidades de formação de professores em áreas específicas das necessidades educativas especiais.
- Analisar as principais dificuldades de formação de professores no âmbito do ensino especial.
- Analisar as principais dificuldades de formação de professores no âmbito da escola inclusiva.
- Caracterizar que tipo de iniciativas de natureza política deverão ser tomadas para minimizar as necessidades de formação de professores.

Identificadas as linhas mestras do estudo, é altura de olhar mais pormenorizadamente para a estrutura do trabalho., o qual está dividido em quatro partes e organizado em oito capítulos.

Na Parte I, no primeiro capítulo, o enquadramento teórico tem como propósito evidenciar alguns conceitos e abordagens consideradas de referência para a compreensão dos desafios que se colocam no âmbito Exclusão e Inclusão, numa visão de Direitos Humanos.

No segundo capítulo contextualiza-se a educação especial e as necessidades educativas especiais, explorando a relação existente, bem como os paradigmas que estão na sua origem.

No terceiro capítulo percorre-se a revisão da literatura relacionada com a inclusão escolar, com destaque para os novos desafios, o papel da escola, o papel do professor e as orientações e acordos internacionais.

No quarto capítulo destaca-se a política de educação em Angola e apresenta-se uma síntese da evolução sobre a moldura jurídica e principais iniciativas em termos de Educação e Ensino Especial.

No quinto capítulo centra-se a problemática em estudo na Formação de Professores, nos valores e competências, e nos desafios da inclusão.

No capítulo 6 da Parte II apresenta-se as opções metodológicas e no capítulo 7 da Parte III a análise e interpretação da informação recolhida nas entrevistas e no capítulo 8, a análise e discussão dos dados obtidos via inquérito por questionário.

Na Parte IV descreve-se uma proposta de plano de intervenção para a formação de professores para lecionar em escolas inclusivas em Angola.

Posteriormente é feita uma síntese final apresentando as conclusões e limitações do estudo.

Parte I – Fundamentação Teórica

Capítulo I – Exclusão e Inclusão numa visão de Direitos Humanos

1.1 Contextualização

A inclusão escolar nasce para se contrapor ao processo da exclusão (Correia, 2008) e as suas diversas definições têm sido alicerçadas na criação de um novo olhar, uma nova abordagem em sintonia com a evolução das principais Declarações Internacionais, nomeadamente a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). A inclusão escolar surge assim, pautada pela defesa da dignidade humana e estandarte para a eliminação da discriminação.

Freire (2008) ao abordar a temática da inclusão como movimento educacional, destaca também a sua componente social e política. Efetivamente, como qualquer movimento implica mudanças, quer em termos de orientação estratégica, quer em termos operacionais. No entanto, para esta autora um dos maiores problemas para a implementação dos ideais inclusivos está na indefinição do conceito de inclusão. Assim, e segundo explica, não basta colocar em decreto que os alunos com necessidades educativas especiais passam a ser incluídos no ensino regular, tendo em consideração a complexidade da temática. Igualmente Imms et al. (2016) afirma que para que os mesmos se sintam como fazendo parte ativa da vida escolar, existe um conjunto de questões que têm de ser asseguradas, para que seja exequível, que enquanto alunos se sintam e sejam valorizados como seres humanos de plenos direitos.

Também Hornby (2011, p.323) refere este aspeto e afirma que a não definição clara da terminologia, gera frequentemente confusão entre a utilização das expressões “escola inclusiva”, “sociedade inclusiva” e “educação inclusiva” e acrescenta que o facto de se defender que a inclusão é um processo, obriga a uma reorganização escolar, mas também, a repensar os benefícios da inclusão plena ou parcial, em conformidade com as necessidades dos alunos. Esta mudança de paradigma fomentou o desenvolvimento da investigação sobre as escolas inclusivas e fez emergir argumentos a favor e contra.

Na verdade, a questão da inclusão, enquanto conceito aparentemente simples, revelou-se altamente controverso (Connora & Ferrib, 2007). Os críticos da inclusão, circunscreveram os seus argumentos sobre as dificuldades de aprendizagem em abordagens clínicas, incompatíveis com a nova visão dos defensores da inclusão e cada grupo afirmava estar a defender a pessoa com deficiência (Hausstätter & Connolley, 2012).

No centro deste debate estão as questões sobre o papel do ensino especial, numa escola inclusiva e a forma de pensar a diferença, e neste contexto, se as deficiências são reais e imutáveis ou são socialmente fomentadas e “construídas”, já que frequentemente nos relatórios psicopedagógicos tudo é expresso em termos negativos – “não consegue”, “não chega”, “não tem”, “não domina”, “não faz” (Bautista, et al., 1997). Hoje, e cada vez mais, falar de inclusão é falar, em primeiro lugar, de uma reforma educativa (Rodrigues, et al., 2011).

Em conformidade com a posição da UNESCO (1994) a inclusão assenta em quatro princípios chave: (1) a inclusão é um processo; (2) a inclusão refere-se à participação de todos os alunos na participação na vida escolar e na comunidade; (3) a inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem e (4) a inclusão baseia-se no objetivo de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de todos os alunos (Pereira, et al., 2011).

Na realidade, a concretização da escola inclusiva pressupõe a existência de meios físicos e organizacionais adequados, como também de professores preparados, para encarar situações pedagógicas diversificadas.

Mazzotta (1998) levanta esta questão e realça a sua preocupação sobre a relação que se estabelece entre os alunos e a escola. No desenvolvimento do seu pensamento argumenta que o tema deve ser encarado segundo duas abordagens diferentes. Uma visão estática ou por dicotomia que incorpora a separação em duas partes - alunos comuns ou alunos especiais (diferentes, deficientes, anormais), e uma visão dinâmica em que não existem compartimentos estanques, mas sim processos de aprendizagem combinados em que o comum e o especial se cruzam, de preferência em ambiente inclusivo.

As ideias de Mazzotta (1998) são corroboradas e estão em conformidade com a linha de pensamento de Rodrigues et al. (2011), o qual também estabelece a distinção entre pensamento tipológico e pensamento não tipológico. Mazzotta (1998), para descrever a visão dicotómica, recorre à definição do que representa ser comum ou especial, em contraposição com a visão dinâmica que rejeita a criação de tipologias e enaltece o princípio da não segregação.

Ainscow, Dyson e Weiner (2013) salientam que a abordagem de inclusão está alicerçada na sala de aula e não centrada no aluno, pelo que só terá sucesso em ambientes que privilegiem uma cultura em conformidade. Isso significa que o desenvolvimento de práticas inclusivas implica um trabalho conjunto de todos os intervenientes, o que também inclui políticas nacionais que encorajem tais práticas (Tomlinson, 2015).

Assim, promover a inclusão é reconhecer, em primeiro lugar, que assenta num direito independentemente das características físicas, mentais, culturais que distingam uma criança ou jovem o que frequentemente rompe com práticas vigentes e, por conseguinte, impõe alterações profundas em todo o sistema educativo.

Palha (2016) vai mais longe e argumenta que independentemente dos resultados da sua aplicação a inclusão é um imperativo ético.

1.2 O compromisso do Estado Angolano

A “*Estratégia do Executivo Angolano para os Direitos Humanos*” é um documento orientador que visa enquadrar a atuação do Governo no âmbito dos Direitos Humanos, tendo como referência o Plano de Governação 2017-2022 e o Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022.

A estratégia tem como base de sustentação legal a Constituição da República de Angola (CRA) e os tratados internacionais ratificados pelo país, designadamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos de 1986 e os compromissos de Angola para a eleição a membro do Conselho de Direitos Humanos 2018-2020 (MJDH, 2018).

No caso da Constituição de Angola aprovada pela Assembleia Nacional a 27 Janeiro de 2010, o artigo nº 23, consagra a igualdade e reconhece o direito de ninguém ser prejudicado, nem privilegiado, com base na “ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica, social e profissional” (CRA,2010). A relação de cada ser com o Estado e deste com a sociedade está amplamente salvaguardada na moldura jurídica de Angola e para que não restem dúvidas sobre os cidadãos com deficiência o artigo nº 83 reconhece plenos direitos e deveres, com exceção do seu exercício em virtude da sua incapacidade. Neste sentido, o Estado Angolano assume uma política de defesa dos seus cidadãos e reconhece que numa primeira fase, mesmo que curta, são educados no seio das famílias e comunidade, e só depois entram no sistema pré-escolar. O processo de aprendizagem primeiro no pré-escolar, depois no sistema escolar é demorado, consome tempo e recursos e visa capacitar geração, após geração, para o melhor exercício das suas capacidades e aplicação de competências.

Assim, o Estado assume uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com e sem deficiência e de apoio às suas famílias. Reconhece a importância da mobilidade no caso de cidadãos com deficiência e a necessidade da não existência de qualquer tipo de obstáculos que restringam este direito. Estabelece políticas alicerçadas na necessidade de sensibilizar a sociedade sobre os deveres de inclusão de cidadãos com deficiência e assume que ao Estado compete desenvolver uma política de ensino capaz de responder as necessidades dos cidadãos com deficiência (CRA,2010).

Tendo em consideração o objetivo de transformar Angola em uma referência internacional de Direitos Humanos, o Decreto Presidencial N°77/18, de 15 de março, aprovou o Estatuto do Ministério da Justiça e Direitos Humanos (MJDH) bem como, as competências consideradas necessárias para promover a justiça e a proteção dos direitos humanos. Para a concretização da sua estratégia, o Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos (MJDH) conta com a colaboração da sua estrutura hierárquica e com dos organismos do Estado que considerar pertinentes (MJDH, 2018). No entanto, não é plausível desejar ser um país de referência internacional em Direitos Humanos se não respeitar os direitos dos cidadãos portadores de deficiência, em geral, e em particular no acesso ao conhecimento e a uma vida condigna.

Assim, sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é conveniente explicar que o Estado Angolano aprovou a 11 de Dezembro de 2006 a Convenção e seu Protocolo Adicional por via da resolução n.º 1/13, de 11 de Janeiro de 2006, tendo depositado os instrumentos da ratificação no dia 19 de Maio de 2014, numa clara reafirmação do seu compromisso com a valorização da diferença como parte da diversidade humana e elaborou o Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para Período 2007-2015 (INEE, 2006).

Capítulo II – Da Educação Especial às Necessidades Educativas Especiais

2.1 Enquadramento

Os primeiros indícios da educação especial, não são recentes, muito pelo contrário, já que nos finais do século XVIII e princípio do século XIX existiam escolas especiais, as quais, no entanto, adotavam, uma postura mais assistencial do que educativa (Jiménez, 1997).

No caso de Angola, olhando para a história da Educação Especial, cumpre salientar que as primeiras iniciativas de ensino de pessoas com deficiência (deficientes visuais) foram realizadas na Escola Óscar Ribas em 1972, para um grupo de cerca de dez alunos (Chambal, 2014). Até então a moldura jurídica do ensino público estava formatada para alunos sem deficiência e só em 1979, o então Ministro da Educação, Ambrósio Lukoki, estabelece pela circular nº 56/79 de outubro, as condições de funcionamento para escolas com alunos com necessidades educativas especiais.

Numa primeira fase, apenas quinhentas crianças, usufruíram de ensino especial, valor manifestamente insuficiente e que obrigou a que a maioria fosse integrada na escola normal. Esta realidade, conjugada com a falta de condições em termos de instalações, recursos materiais e humanos, gerou grandes constrangimentos e conduziu a que fossem “postas de parte, isto é votadas ao abandono” (Camara, 1998, p.34). Face a esta realidade em 1980, foi criado um departamento dedicado à educação especial, o qual evoluiu para a qualidade de direção nacional e que presentemente por Decreto Lei nº 7/03 de 17 de junho de 2003 é denominado como Instituto Nacional para a Educação Especial (Patatas & Sanches, 2017).

É importante salientar que no início da década de noventa, e com base nas recomendações da UNICEF e das Nações Unidas, existem tentativas de alargar a ensino especial a todo o território, naturalmente, com exceção das zonas em conflito, e esta intenção é firmada com a ratificação por parte de Angola da Declaração de Salamanca.

A assinatura do acordo marca o início de um novo cenário para a educação mundial, na medida em que reconhece que as escolas de educação especial, proporcionam um ambiente demasiado restritivo, que resulta num empobrecer de aprendizagem, favorece a segregação e a discriminação (INEE, 2006).

A consciencialização da importância da inclusão, conduziu à construção de um novo olhar sobre a educação, e sobre a importância de dotar os professores de competências essenciais ao ensino de alunos com e sem deficiência. Neste trocadilho de palavras, evidenciou-

se como primordial separar o importante do supérfluo, tarefa que não foi difícil, e que em termos estatais deu origem ao Projeto 534/Angola/10, de 1994 criado pelo Ministério de Educação.

O projeto teve como propósito criar condições para integrar na escola regular alunos com necessidades educativas especiais e por questões de operacionalidade foi implementado em duas fases. A primeira fase foi iniciada em 1994 nas cidades de Luanda, Benguela e Huila, a segunda fase foi iniciada em 2000 e envolveu as cidades do Huambo, Cabinda e Kwito Bié.

De acordo com a Declaração de Salamanca, a escola que quiser ser uma escola inclusiva deve ter como alicerce a promoção da convivência entre todos os alunos. Nesta perspetiva, o movimento de educação inclusiva em Angola foi fundamentado na pretensão de uma sociedade aberta a todos e que respeita qualquer tipo de diferenças, especialmente as físicas e intelectuais.

No entanto, a situação política à data, não permitiu eleger a educação no seu todo, como área prioritária e as verbas atribuídas pelo orçamento de estado mantiveram-se insuficientes, perante a necessidade de acudir a vertentes consideradas mais prioritárias, como a segurança e outros interesses da classe dirigente (Ferreira, 2005).

Esta realidade condicionou, numa primeira instância, não só o desempenho do Ministério da Educação, mas também o dos professores, com repercussões em todo o sistema. Como consequência, o desenvolvimento da educação especial em Angola não foi uniforme entre as províncias, tendo-se mesmo verificado graves divergências.

Segundo informação disponibilizada em 2018 pela UNICEF, do universo de crianças em idade escolar vinte e dois por cento não frequentavam a escola (UNICEF, 2018). Estamos perante um número extremamente elevado que atesta a gravidade da situação, mas também revela a complexidade da sua resolução e a necessidade de uma rápida intervenção ao nível de uma estratégia capaz de inverter o mais rapidamente possível a situação.

2.2 Necessidades Educativas Especiais

O conceito nem sempre é consensual. Os diferentes processos de reforma de um modo geral, representam uma sequência das diretrizes internacionais, sendo o Relatório Warnock publicado em 1978, um pilar importante (Bautista, et al., 1997).

O relatório Warnock (1978), o qual deve o seu nome ao reconhecimento do trabalho desenvolvido pela presidente da comissão Helen Mary Warnock, não só introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), como explicou que a existência de uma

deficiência, não resulta obrigatoriamente em dificuldades de aprendizagem. Esta nova abordagem vem dar destaque a que não faz sentido assentar políticas ou estratégias com base na premissa de dicotomia entre deficientes e não deficientes.

Neste sentido, o juízo de pessoa com deficiência deixa de estar focado na dependência e na incapacidade, para se centrar na participação e na autonomia do indivíduo. O relatório marca uma mudança de paradigma e defende que a existência de uma deficiência não implica forçosamente uma dificuldade de aprendizagem. Em termos conceptuais define que um aluno com necessidades educativas especiais, é só aquele que seja de uma forma temporária, seja de uma forma permanente, necessita de ajuda específica para alcançar os objetivos de aprendizagem (Warnock, et al., 1978).

Esta nova visão da deficiência minimiza a sua existência nos processos de aprendizagem e obriga a alargar horizontes sobre o conceito de necessidades educativas especiais. Assim, este último, passa a englobar os alunos que detenham uma deficiência e em simultâneas dificuldades de aprendizagem, mas também independentemente da causa todos os que revelam carências ao nível da aprendizagem e que necessitam de um apoio específico (Bautista, et al., 1997).

O foco da problemática deixou de ser a deficiência e passou concentrar-se nas necessidades individuais de cada aluno. Esta nova abordagem irá despoletar novas perspetivas de análise e será o mote para a Conferência Mundial de 1990, realizada na Tailândia, a qual irá ver nascer a “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos”.

A educação para todos, tendo em consideração o que representa, emerge como um dos maiores desafios do sistema escolar, independentemente do país. Obviamente que as dificuldades e constrangimentos vivenciaram e vivenciam graus de intensidade diferente, mas em qualquer situação pela complexidade inerente, serão sempre um desafio. Qualquer processo de mudança, rompe com o que está instalado e obriga a abandonar uma certa zona de conforto, muitas vezes cristalizada no tempo.

A escola para todos pretende introduzir, não só em termos práticos, como também conceptuais, um corte com o modelo tradicional, dando início a um conceito de escola disponível para abraçar a diferença, independentemente da sua origem, salvaguardando, contudo, que se por um lado, as minorias devem encontrar respostas adequadas, não é plausível, não salvaguardar as respostas das maiorias. Esta nova ótica pretende o respeito por todos e não o retrocesso a categorias e estereótipos, pretende-se alcançar benefício para todos, e não correr o risco de passar a fazer a diferença entre minorias e maiorias (Bautista, et al., 1997).

Sendo fiel ao pensamento de Warnock, cumpre destacar que o seu trabalho ultrapassa a contextualização de “necessidades educativas especiais”, dado que realça que o mais importante em qualquer intenção de integração é o recurso a medidas que minimizem todos os efeitos de uma potencial separação ou diferença. Não se deve separar, mas unir, e por isso, colocar o aluno no ambiente mais adequado de uma forma natural (Warnock, et al.,1978).

A escola que aprende, e na qual se aprende, é aquela que sabe utilizar coletivamente o conhecimento. Fomentar o relacionamento entre todos os alunos, permite entre outros aspetos, partilhar conhecimento e experiências. Sendo o conhecimento diferente dos outros recursos, cresce quando partilhado e não se deprecia com o uso, as vantagens são da integração são naturalmente óbvias, mas nem sempre exequíveis.

2.3 Educação Especial

A educação especial em termos conceptuais materializa o conceito de educação como um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno. Neste prisma, o termo de educação especial surge para classificar uma forma diferente de educar em conformidade com o ensino regular. Independentemente da forma, todo o aluno deve utilizar todas as suas capacidades para maximizar a aprendizagem.

O conhecimento atua assim como algo que sistematicamente se acresce e completa. Para a maioria dos autores o conhecimento, não se transmite, adquire-se, isto é, aos alunos é transmitida informação num dado contexto, os quais ao armazená-la no seu todo conceptual, constroem um conhecimento único que é só seu (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011). Os fatores contextuais de ordem emocional, intelectual e física exercem uma influência significativa na aprendizagem (Moreira, et al., 2015).

A influência que cada um destes fatores exerce é variável, em função do aumento ou diminuição de capacidades que potencia. Na verdade, os condicionalismos ou traços genéticos, clínicos, familiares ou culturais fazem de cada aluno um ser único e original, o qual de uma forma temporária ou permanente, pode apresentar características que obriguem a uma atenção especial e, por conseguinte, a serem enquadrados em regimes específicos de aprendizagem (Vayer & Roncin, 1993).

O envolvimento dos pais, com os professores e com a escola, bem como, com o recurso a técnicos qualificados na área da sociologia, psicologia ou da medicina, entre outras, vão

permitir gerar sinergias, o que se refletirá num melhor aproveitamento das valências de aprendizagem. Esta perspetiva, de agrupar diferentes áreas de conhecimento e diferentes recursos, no contexto de educação, originou a utilização do termo especial (Pereira, et al., 2011).

Brantlinger et al. (2005) explicam que a educação especial é a educação ministrada a alunos que face, às suas características pessoais, necessitam de uma atenção diferenciada. Assim, e tendo em consideração que não existe uma receita única, e que nem sequer isso se vislumbra como premissa, por ser um contrassenso com a valorização da diferença, todas as escolas devem respeitadas como diferentes, os alunos e os desafios também, e cada escola deve encontrar a melhor combinação de fatores de sucesso.

Ainscow e Haile-Giorgis (1998, p.3) alertam ainda que uma criança ou jovem considerada como tendo necessidades educativas especiais num país, pode não ser considerada noutro, em virtude da cultura e dos sistemas escolares, pelo que quando se pretende sugerir “padrões” é conveniente ter presente esta constatação. Para estes autores, o campo da educação especial é recente e tem sido desenvolvido de forma irregular, quer ao nível nacional, quer comparativamente entre países. Nalguns casos a educação especial tem sido encarada como um complemento da educação regular, noutros, tem sido completamente separada. Também Anastasiou, Kauffman e James (2012) manifestam preocupação pela existência de divergências, em termos de terminologias, realidade que impede o apuramento da realidade existente e impõe cautela nas análises efetuadas.

Morgado (2003) defende a reestruturação da escola, capacitando-a a responder às necessidades dos seus alunos, e esclarece que muitas das dificuldades emergentes nos processos educativos são fruto de experiências insatisfatórias, assentes em modelos padronizados que conduzem alguns alunos ao desânimo e à descreditação nas suas próprias capacidades.

Efetivamente, o modelo de ensino praticado pode fazer sobressair as dificuldades pré-existentes dos alunos, pelo que é fundamental refletir sobre a problemática da rigidez de objetivos educativos e homogeneidade dos conteúdos. Quanto menor for a flexibilidade organizacional, maior é a probabilidade de alguns alunos desenvolverem sentimentos de não pertença, com as repercussões inerentes nos resultados de aprendizagem (Marchesi, 2004; Morgado, 2003).

2.4 Reflexão crítica sobre os conceitos

Apesar das intenções subjacentes aos conceitos de “necessidades educativas especiais” serem de reforço do acesso à educação e de direitos de cidadania, este novo modelo de oferta educativa não está isento de críticas.

Segundo Norwich (2009), o primeiro dilema básico consiste na tomada de decisão sobre se, deve-se ou não reconhecer as diferenças, em virtude de por um lado, representa uma evidência que carece de aceitação, e por outro, a imputação de uma carga negativa, traduzida pelos preconceitos, rejeição, desvalorização ou mesmo negação da realidade. Para uma melhor compreensão, este autor desenvolveu o seu pensamento utilizando uma argumentação baseada nos dilemas da diferença. A falta de aceitação dos pais ou da sociedade de determinada deficiência atrasa não só o desenvolvimento da criança ou jovem, como também, dificulta o trabalho desenvolvido no âmbito educativo em contexto de inclusão.

Como salienta Rebelo (2016) “em pleno século XXI, muita gente ainda se preocupa mais em como vai ser a aceitação da sociedade com o filho deficiente, do que propriamente como será a vida do seu filho.” Naturalmente que o confronto com uma realidade que não era expectável, como a tomada de conhecimento sobre a deficiência, ou a patologia de uma criança ou jovem, carece de tempo de aceitação pelos pais e restantes familiares. Raramente acontece de um dia para o outro e geralmente precisa de tempo, como em qualquer outro processo que envolva sofrimento, apreensão ou necessidade de reequilíbrio emocional. A aceitação, enquanto processo, vai ter de ser construída, razão pela qual o recurso à procura de ajuda profissional é muito importante, para reduzir sentimentos de sofrimento e incapacidade de lidar com a situação, reorganizar mais rapidamente a vida da família e promover adequadamente o desenvolvimento da criação ou jovem.

Um segundo dilema que dificilmente se separa do primeiro é a amplitude do conceito. Nas últimas décadas, são cada vez mais os alunos com deficiência que pretendem abraçar um percurso de aprendizagem inclusivo, mas a incapacidade de alguns sistemas escolares, de proporcionar respostas adequadas a cada realidade acaba por condicionar a concretização de inúmeros projetos individuais de aprendizagem (Vayer & Roncin, 1993). A abrangência do conceito dificulta a elaboração de respostas direcionadas e potencia a não integração em sala de aula (Rodrigues, et al., 2011).

Um terceiro dilema tem em linha de conta a forma como são identificadas e consideradas as necessidades educativas especiais, em virtude de nem todas as dificuldades de aprendizagem terem como alicerce uma deficiência física ou mental. A aprendizagem pode ser afetada por questões de ordem social, familiar ou da própria organização escolar, com especial destaque para o currículo (Marchesi, 2004).

Marchesi (2004) chama ainda à atenção para um quarto tipo de objeções fundamentadas na sociologia da educação e alega que a identificação dos alunos que necessitam de um cuidado especial, está relacionada com a categoria social construída, a qual também pode representar de certa forma uma opção educativa segregadora, dando como exemplo o caso de provirem de classes com pouca escolaridade e de minorias étnicas. O ambiente em que vivem pode ser responsável pela maior lentidão na aprendizagem.

Ainda segundo Marchesi (2004), a manutenção do sistema de ensino especial segregado contribui para a existência de um clima mais estimulante nas escolas regulares, tendo em consideração que ao desviar os alunos com problemas para escolas ou classes de educação especial, uniformiza ritmos de aprendizagem e por conseguinte, facilita a gestão da sala de aula. Igualmente, este autor destaca que a terminologia “necessidades educativas especiais” apresenta uma imagem demasiado otimista, dado que não é por se suprimir o nome das deficiências que estas passam a não existir ou os seus efeitos se transformam em menos graves.

De facto, durante anos parecia impossível introduzir alguma investigação séria, usando perspetivas sociológicas críticas, em debates sobre educação especial, dado que os principais atores da educação especial eram médicos, psicólogos e terapeutas, mas este mundo também mudou e passou a fazer sentido questionar a educação especial, numa abordagem sociológica (Tomlinson, 2015). Como refere Marchesi (2004, p.21), a necessidade de cuidados especiais ao nível da educação é normalmente fruto de realidades ou insuficiências geradas fora do ambiente escolar, razão pela qual, existem diversas situações que não é plausível pedir ao sistema educativo, para resolver sozinho o que ele não poderá resolver.

Harris e Enfield (2003) definiram três modelos para abordar a deficiência – o médico, o caritativo e o social. Este último preconiza que a incapacidade não é intrínseca à pessoa, e que a deficiência deve ser encarada como diferença, que à sociedade compete promover a inclusão, abolir os estigmas e as barreiras.

Norwich (2009) salienta que a generalização do termo necessidades educativas especiais pode promover uma certa banalização e, por conseguinte, a não atribuição da importância

devida. Assim, existe o perigo de não dedicar o cuidado específico que cada aluno carece, tendo em consideração que cada limitação tem especificações muito próprias, que necessitam de ser analisadas e avaliadas, no sentido de promover a alternativa educativa mais adequada.

Bergeron, Rousseau e Leclerc (2011) alertam para que, mais importante do que a terminologia, é a forma como as iniciativas de inclusão são desenvolvidas, bem como, gerida a diversidade, reconhecendo que o sistema escolar tradicional já não é apropriado e que o contexto da inclusão é cimentado no aproveitamento máximo do potencial de todos os alunos e na abolição de rótulos.

Ainda sobre o receio dos estigmas, Ainscow, Farrel e Tweddle (2010) alertam para a importância das mudanças de concepções, pretendem colocar a tónica nas “necessidades individuais” para evitar a conotação com efeitos discriminatórios.

Anastasiou e Kauffman (2012) destacam também os riscos de se confundir diferença com deficiência, alertam para as divergências de contextualização de acordo com as diferentes culturas, e defendem que a educação deve ser entendida num sentido lato, que deve ter como pedra angular uma estratégia de desenvolvimento, que vise ajudar os estudantes a enfrentar os seus problemas e maximizar as suas capacidades em conformidade com o cumprimento de dois objetivos - melhoria pessoal e inclusão social.

2.5 Tipos e categorias de necessidades educativas especiais

Os alunos com deficiências de aprendizagem, independentemente do grau de dificuldade, em termos objetivos necessitam de mais tempo para conseguir assimilar as aprendizagens que lhe são propostas (NCSE, 2014). Estas dificuldades estão patentes na forma como falam, veem, como conseguem exprimir os seus sentimentos, como defendem um pensamento, como escrevem, como pulam, ou não, como reconhecem e vivenciam um sucesso. Uma incapacidade geral de aprendizagem pode ser no nível leve, moderado, severo ou profundo. O impacto de uma deficiência pode ser muito diferente de aluno para aluno, e cada um apresenta um perfil único de forças e necessidades (NCSE, 2014).

Para uma melhor compreensão e comunicação entre aqueles que lidam com alunos com necessidades educativas especiais, Correia (2010) elaborou uma hierarquia tendo em consideração a sua prevalência. Neste sentido, o primeiro estágio é o mais gravoso, já que o sentido estabelecido foi decrescente destacam-se as dificuldades de aprendizagem específicas.

Num segundo patamar surgem os problemas de comunicação, logo seguidos pelas deficiências mentais, perturbações emocionais e do comportamento, pela multideficiência, deficiência auditiva, problemas motores, outros problemas de saúde. A deficiência visual precede as perturbações do espectro do autismo, bem como, da surdo-cegueira e dos traumatismos cranianos.

Ainda no contexto das tipologias, podem ser divididas face ao seu efeito em termos de tempo, em permanentes ou temporárias e em função do grau em significativas ou ligeiras (Correia, 2010).

No caso de serem significativas e permanentes, as mesmas exigem adaptações do currículo em conformidade com as características do aluno, as quais se podem traduzir em dificuldades de escrita, leitura ou cálculo. Neste enquadramento o aluno deverá necessitar de um currículo adaptado durante grande parte do seu percurso ou mesmo na totalidade. No caso de uma situação ligeira e temporária, pode apenas existir a necessidade de modificações parciais do currículo (Correia, 2010, p.77).

O tipo de necessidades é muito individual, e varia em função da problemática que o suporta, nomeadamente problemas de desenvolvimento intelectual, de mobilidade, de linguagem, visuais, auditivos, cognitivos, afetivos e/ou de sociabilização, que influenciam os processos de aprendizagem e a saúde da criança ou jovem (Bautista, et al., 1997).

Na verdade, sobre a temática das necessidades especiais, já existem diversas programas adequados a diferentes especificidades e adaptados para a comunicação em braille, para invisuais, ou à linguagem gestual para surdos, no entanto, para ofertas educativas mais específicas, como é o caso da dislexia, do défice de atenção, dos sobredotados e da síndrome de Asperger, cumpre salientar que configuram ainda um desafio que cruza conhecimento e tecnologia.

A abordagem sobre as necessidades educativas especiais deve ainda contemplar a vertente intelectual, a capacidade de processamento da informação, a parte emocional, as capacidades motoras e sensoriais (Goswami, 2004).

No caso da vertente intelectual os alunos portadores de deficiência mental manifestam dificuldades consideráveis de aprendizagem, o que se reflete no seu desenvolvimento, quer em termos de ensino, quer na sua postura social. Relativamente, aos superdotados, como o nome indica, o seu potencial intelectual é superior à média, mas isso também pode gerar outro tipo de preocupações, face à heterogeneidade de desenvolvimento (Correia, 2010).

A dificuldade de assimilação e processamento da informação contribui para fracos desempenhos de aprendizagem, bem como, os distúrbios de carácter emocional. A problemática de insucesso escolar derivada de comportamentos desajustados, alimenta e amplifica o insucesso, e gera situações de disrupção com os ambientes em que estão inseridos.

As necessidades educativas provocadas por limitações no âmbito das capacidades motoras são frequentemente geradas por paralisias cerebrais, espinhas bífidas, distrofia muscular ou acidentes. Num mundo globalizado é importante considerar as paralisias adquiridas pela poliomielite, em virtude da falta de vacinação e as consequências dramáticas da guerra, como alerta Correia (2010).

As necessidades educativas no âmbito sensorial, em particular as capacidades visuais ou auditivas, originam dificuldades de aprendizagem, as quais variam em função do grau de incapacidade. Globalmente, apresentam baixos resultados, mas pesquisas recentes evidenciam, que a fraca rentabilidade ao nível da aprendizagem pode ser bastante superada com a implementação de ambientes interativos (García-Carrión, Roldán & Campos, 2018).

A incapacidade máxima classifica-se como cegueira e obriga o recurso ao sistema Braille. No caso dos amblíopes, a incapacidade é mais reduzida e a capacidade de leitura está relacionada com o tamanho de letra.

Em relação aos alunos com problema auditivos a gravidade também varia entre a perda maior ou igual a 90 decibéis e a perda auditiva entre os 26 a 89 decibéis (hipoacusos) (Correia, 2010).

Em concomitância com as dificuldades e limitações anteriormente mencionadas, existem outros problemas de saúde que podem estar na origem, ou contribuir para as dificuldades de aprendizagem, em particular as situações de diabetes, hemofilia, problemas cardíacos, problemas oncológicos, problemas crónicos gástricos, problemas respiratórios, epilepsia, hipertensão, outras doenças crónicas e de imunodeficiência adquirida (Pawlyn & Carnaby, 2009).

Para Goswami (2004), de um modo geral, a aprendizagem bem-sucedida depende dos fatores que interagem com as características dos cérebros individuais, e, por conseguinte, das restrições existentes que condicionam todo um corpo, mas também do currículo do professor; do contexto fornecido pela sala de aula, pela família, pela escola e pela comunidade em geral. Neste sentido, a multideficiência é um desafio acrescido e a neurociência pode e deve contribuir para acrescentar valor à prática educativa.

2.6 A Educação e o desafio da multideficiência

Enquanto conceito, a multideficiência tem evoluído incorporando diferentes pontos de vista, no entanto, a sua definição não é ainda consensual (Barroso & Mesquita, 2014).

Como o nome indica, a existência de duas ou mais incapacidades gera necessidades diferentes nos seus portadores. Podem ser de ordem física, psíquica ou sensorial e geram necessidades específicas que dão origem a cuidados únicos, quer no âmbito pessoal, quer nos processos de desenvolvimento e valorização. Normalmente, tais incapacidades prolongam-se no tempo e são bastante condicionantes e restritivas, o que provoca graves dificuldades de integração e participação no contexto escolar e familiar.

Os portadores de multideficiência são geralmente muito dependentes dos outros, realidade que se prolonga ao longo da vida, face ao carácter de irreversibilidade, da maioria das incapacidades, em particular, a visão, a audição e a fala. Obviamente, que a incapacidade motora, apesar de registar diferentes graus, também representa uma forte restrição.

Gjermestad (2017) chama a atenção que este quadro de restrições e incapacidades impossibilita os seus portadores de se afirmarem e de se fazerem ouvir com reflexos que podem cruzar a negligência, a incompreensão ou uma má interpretação.

Também Orelove, Sobsey e Gilles (2017) salientam que mais de uma deficiência, quer no âmbito das necessidades de aprendizagem, quer no âmbito dos cuidados pessoais, aumenta as dificuldades com que se deparam estes alunos, no entanto, as deficiências não devem ser encaradas numa visão de somatório de limitações, mas sim, num prisma de conjunto, e de uma forma construtiva.

Esta forma de olhar a multideficiência traduz a necessidade de analisar capacidades inseridas num determinado contexto interativo e dinâmico. Concretamente, e apesar de ser plausível criar conjuntos de características comuns perante determinadas interações e níveis de deficiência, é evidente que os seus portadores apresentam necessidades de aprendizagem singulares e excecionais, que ultrapassam a conceção redutora da simples combinação de duas ou mais limitações Orelove et al. (2017).

Pawlyn e Carnaby (2009) destacam que a problemática da multideficiência comporta um risco acrescido ao desenvolvimento e aprendizagem e que apesar da possibilidade de alguma caracterização geral, a interação que se estabelece entre as diferentes deficiências e as

experiências que cada sujeito vivencia faz com que estas crianças ou jovens, sejam pessoas com características singulares.

Para Nunes (2005) o olhar sobre a existência de mais de uma deficiência não se deve reduzir à associação de deficiências como forma de constituição de grupos e defende que a heterogeneidade do grupo, é natural pelas sinergias únicas que as limitações produzem em cada portador. Não existem dois casos iguais e o grau de gravidade é extremamente variado.

Miles e Riggio (2008) alertam para a importância da construção de uma abordagem de não adição de deficiências, mas sim, de construção de um olhar único sobre a natureza da multideficiência, nos seus diferentes enquadramento e especificidades.

Segundo Petry e Maes (2009), a existência da multideficiência é só por si um desafio à qualidade de vida dos seus portadores. A nível físico as restrições motoras, as anomalias do esqueleto, as malformações, os problemas visuais ou auditivos, os problemas respiratórios ou os problemas do foro neurológico, como as crises de pânico ou de epilepsia, representam um desafio constante para superar ou conviver com tais limitações, pelo que ultrapassa o contexto físico e cruza aspetos sociais e de vivência em sociedade.

Por conseguinte, quer as limitações, quer as patologias associadas, têm inevitavelmente reflexos na forma de estar e deste modo no ritmo e forma de aprendizagem. Cumpre destacar que um aluno que padeça de determinadas restrições pode simplesmente ter dificuldade em se sentir confortável durante várias horas na posição de sentado.

A capacidade de ver, ouvir ou movimentar-se é muito importante para interagir com as pessoas e os objetos, e para muitas das crianças ou jovens com multideficiência, qualquer desempenho destas tarefas pode ser uma atividade muito difícil e que requer treino e trabalho árduo. Em termos sociais é frequente a dificuldade de comunicação, de estabelecimento de laços afetivos, de afirmação ou mesmo de tomada de decisão sobre aspetos básicos do dia a dia (Pawlyn & Carnaby, 2009).

A existência das limitações anteriormente referidas promove experiências de aprendizagem e de convívio limitadas fruto das dificuldades sensoriais e neurológicas. As características motoras e sensoriais de grande parte dos alunos portadores de multideficiências fazem com que a interação com os outros seja muito condicionada, e a informação que lhes chega, fragmentada. O processamento da informação é realizado em conformidade com o grau de capacidades existente.

De realçar, igualmente, que a impossibilidade de exploração do meio envolvente, por parte destes alunos restringe a sua compreensão sobre o mesmo, afetando o desenvolvimento de capacidades e competências (Nunes & Amaral, 2008).

Orelove et al. (2017) enunciam algumas combinações de incapacidades e descrevem os cenários mais frequentes. Explicam que as limitações sensoriais envolvem dificuldades visuais e auditivas que condicionam a receção da informação e a sua absorção e transformação em conhecimento. Alegam que a informação captada através desses sentidos é essencial na aquisição e consolidação do conhecimento já existente. Afirmam ainda que as limitações cognitivas estão relacionadas com as capacidades de interpretação da informação e que os problemas motores limitam a capacidade de movimentos e, por conseguinte, de exploração e interação com o ambiente.

Sensíveis aos mesmos problemas, Pawlyn e Carnaby (2009) salientam que num quadro de multideficiência problemas de saúde, na sequência das patologias mencionadas, enfraquecem e diminuem as capacidades existentes.

Numa ótica multidimensional é por demais evidente que dificuldades vivenciadas por quem é portador de multideficiências variam em função do grau de incapacidade e condições de saúde, mas também, estão muito dependentes das condições de qualidade de vida que lhes são proporcionadas. Quanto maiores forem os obstáculos à sua participação em sociedade, mais difícil se torna atingir um bom desempenho num processo de aprendizagem. Quanto mais e melhores condições forem disponibilizadas, mais fácil é conseguir envolvimento e empenho.

Este aspeto é muito relevante, dado que, frequentemente as condições exteriores e as barreiras atuam como elementos potenciadores de maior desgaste físico e psicológico, pelo que são contraproducentes para um bom desempenho ao nível da aprendizagem. Neste sentido, é imprescindível a existência de planos, programas ou mesmo sistemas de apoio adequados e capazes de promover o exercício o mais pleno possível de direitos.

Assim, “intervir em multideficiência coloca-nos perante novos desafios em termos de aprendizagem, participação, realização pessoal e da igualdade de oportunidades ao longo da vida num exercício individual e coletivo de cidadania” (Saramago, Gonçalves & Duarte, 2008, p.13).

As propostas educativas que Saramago et al. (2008) preconizam devem estar alicerçadas num modelo centrado na participação em atividades em sintonia como as vivências do dia-a-dia, com uma realidade do quotidiano, que cruza a comunicação, a interação e a promoção de

relações afetivas. Apesar de nem sempre ser fácil, estes alunos precisam muito de conviver em ambientes onde existam oportunidades para vivenciar experiências diversificadas e para interagir (Gjermestad, 2017).

Nunes e Amaral (2008) sintetizam a sua linha de pensamento e argumentam que estes alunos evidenciam um conjunto amplo e diversificado de necessidades pelo que carecem decididamente de um apoio intensivo e de uma intervenção específica. Em simultâneo, é fundamental ter parceiros que se preocupem e que demonstrem uma colaboração efetiva. Para estes alunos é essencial vivenciar experiências reais em ambientes diferenciados que proporcionem aprendizagens significativas.

2.7 Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (WHO, 2007) evidencia os critérios sobre os níveis de necessidades especiais relacionadas com modelos cognitivos e modelos sociais, evidenciando o tipo de falhas e a percentagem de deficiência internacionalmente reconhecida.

De acordo com a OMS deverá ser o pessoal médico a realizar a avaliação dos níveis de funcionalidade e incapacidade, que deverão ser comunicados às escolas regularmente. Este modelo de avaliação pretende diminuir possibilidades de enviesamento na informação, e tem como finalidade promover a adequação entre as reais capacidades das crianças ou jovens e a oferta educativa (WHO, 2007).

É pertinente assinalar, que o conhecimento da situação médica a nível escolar exige que a escola esteja preparada com pessoal especializado, suporte aos professores e demais técnicos. para que não exista segregação e afastamento face a estas crianças e jovens. A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera ainda fundamental a consolidação e aumento de conhecimento sobre esta temática por parte dos professores, de modo a que estes se sintam mais à vontade, mais confiantes, perante a existência de turmas com alunos onde existem problemas de aprendizagem muito diversificados. A formação dos professores deverá capacitá-los para analisar os diferentes contextos de necessidades, que encontrarão em sala de aula e usar essa informação de forma produtiva, na melhoria da interação com os alunos. Por conseguinte, a oferta educativa, desde que adequada, é parte da capacidade integradora da sociedade, na

medida em que visa genuinamente maximizar o potencial individual dos alunos com necessidades educativas especiais.

Estamos perante uma necessidade de alteração de paradigma, em que necessitamos evoluir da escola massificada, para uma escola que melhor socializa e fornece competências para a vida (Perrenoud, 2000), logo esta perspetiva necessita da ação conjunta e evolução da comunidade educativa em geral, envolvendo as políticas educativas, o modelo organizacional da escola, a parentalidade eficiente e eficaz e a formação de professores.

Para que no futuro as políticas educativas sejam específicas e não generalistas e possam traduzir a realidade com que todos os alunos se confrontam, nos diferentes enquadramentos, urge defender que se a minoria não se pode sobrepor à maioria, a maioria também não se pode sobrepor à minoria.

Em jeito de síntese poderemos dizer que o direito de todos à educação é consensual, mas necessita de ser sistematicamente alimentado com boas práticas e formação de professores. Como salienta Nóvoa (1994, p.14) “a educação não pode, portanto, ser encarada unicamente segundo uma lógica económica ou tecnológica, segundo uma perspetiva de eficácia ou de racionalização” pelo que se impõe a valorização e a redescoberta da função social do trabalho dos professores. Ser professor não é apenas um sonho, nem um propósito:

“Na verdade, o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não se pode definir apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica a adesão a princípios e a valores, e a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola” Nóvoa (1994, p.14).

Watkins et al. (2012) identificaram quatro valores para o desempenho da atividade de professor em contextos inclusivos:

- Valorização da diversidade – porque a diferença é uma mais valia, que deve ser preservada e respeitada. A diferença promove sinergias e partilha de conhecimento;
- Apoiar todos os alunos – os professores têm o dever de ensinar todos e retirar de cada um o seu melhor;
- Trabalho com outras pessoas – dificilmente existem sucessos individuais por isso a colaboração e trabalho em equipa são posturas imprescindíveis

- desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de partilha de conhecimento, mas ninguém pode ensinar o que não sabe e compete aos professores a melhoria continua, numa ótica de aprendizagem ao longo da vida.

Capítulo III – A Inclusão Escolar

3.1 O desafio enquanto escola

Apesar da escola ser um espaço de convívio e, por conseguinte, de socialização, a sua principal função é a aprendizagem. A aprendizagem é feita pelo exemplo, mas também pela transmissão de informação e conhecimento. É a relação que se estabelece entre alunos e professores que estimula o desejo de aprender. Assim, aprender e ensinar devem representar os processos que estão no cerne do trabalho que se desenvolve em qualquer escola (Fernandes, 2009).

O desenvolvimento de boas práticas de que tanto se fala e que passam pela colaboração entre professores é uma condição imprescindível à criação de um espaço de partilha que promova a aprendizagem, em conformidade com valores de equidade. Sobre este aspeto Vieira e Vieira (2009) afirmam que é importante perceber que a oferta educativa ao continuar a persistir na ideia de igualdade e não de equidade, não corresponde às necessidades existentes em relação à problemática das necessidades específicas de cada aluno, o que não possibilita resolver os problemas existentes, e os quais não só persistem, como têm tendência a aumentar. Para estes autores, a manutenção de estratégias de intervenção semelhantes, e não diferenciadas de uma forma criteriosa restringe o desenvolvimento saudável e harmonioso do aluno independentemente das suas capacidades e como resultado condiciona a sua integração na escola.

De acordo com Pereira et al. (2018), a ideia de homogeneidade na educação colide com as recomendações e com os compromissos internacionais, tendo em consideração que a escola inclusiva não pretende ser uma utopia. Na verdade, existem escolas que já o conseguiram apesar de ser consensual que representa um enorme desafio para o sistema escolar em todo o mundo.

A educação inclusiva representa o processo que visa a eliminação da exclusão social, promovendo o envolvimento de todos os alunos independentemente da sua raça, das suas capacidades e incapacidades, da sua origem social, ou da sua religião, e tem como finalidade a aprendizagem (Ainscow, 2016). Na verdade, e apesar dos esforços, o tema da inclusão é de abordagem difícil, pelo que é compreensível a emergência de diferentes conceções sobre a inclusão. Se a abordarmos numa perspetiva ética não podemos fugir aos valores que se encontram na sua génese, mas também não faz sentido, ambicionar regimes inclusivos se não considerarmos a implementação de medidas de política educativa que promovam e incentivem

a participação das escolas junto da comunidade, e que esta esteja recetiva aos mesmos princípios (Pereira, et al., 2018).

Para Carlou (2015), é fundamental uma reviravolta nos sistemas de ensino alicerçada numa mudança de atitude, como meio de evitar que a escola seja conivente com uma contradição, em virtude de, por um lado, adotar um modelo que valoriza as diferenças, a individualização e flexibilização, mas por outro, preconiza práticas balizadas por ações de ensino que privilegiam o mérito em situações de aprendizagem unificadoras e modeladoras de conceitos e comportamentos, promovendo a desqualificação do que é “diferente” ou “estranho”, aos padrões estabelecidos e considerados adequados a conduta escolar (Carlou, 2015, p.7)

Segundo Rodrigues (2015) “os estudos internacionais dizem que os bons sistemas de educação têm ao mesmo tempo excelência e equidade”. Para este autor equidade e excelência são dois fatores indissociáveis da qualidade em Educação.

Lemos (2013) referencia que relativamente à equidade, podem ser identificadas fases distintas nas políticas públicas de educação. Uma primeira fase recolhe a atenção sobre a importância da igualdade de acesso, em sintonia com o direito de acesso a um ensino de qualidade independentemente da origem do aluno; uma segunda preocupação reside na necessidade da igualdade de tratamento, em contexto de democracia e da prestação de serviço educativo igual para todos, e mais recentemente uma terceira preocupação que emana da igualdade de resultados e competências. Esta última é obviamente muito controversa, e levada à letra está envolta numa problemática sobre a injustiça e justiça. Mesmo que o princípio vigente seja o esforço, isso não é razão suficiente para ultrapassar o mérito em termos de resultados. Sendo uma temática onde não existem consensos universais o sucesso da educação inclusiva depende, em grande parte da forma como cada país transpõe para a sua moldura jurídica e políticas de ensino às diretrizes internacionais e da forma e volume de afetação de recursos (WHO, 2011).

Portanto, a inclusão em educação, passa por “pensar diferente” e cada escola apesar de dever seguir as boas práticas existentes, deve saber construir modelos capazes de promover a aprendizagem, independentemente dos constrangimentos e potencialidades de cada um. Como salienta Magalhães (2012), cada escola inclusiva representa em si um contributo para a reflexividade, sobre os modelos ou conceptualizações sobre a relação com a diferença.

3.2 Passar pelos bancos da escola

A educação da próxima geração tem de ser uma prioridade, independentemente das capacidades ou incapacidades, físicas, intelectuais, emocionais, culturais e sociais de cada aluno, e neste sentido, os princípios da educação inclusiva têm sido muito debatidos e estão consagrados em diversas conferências mundiais (Fávero, et al., 2009).

No entanto, não basta inventar cimeiras, cheias de boas intenções, mas que podem correr o risco de se transformarem em importantes cerimónias de relações públicas, enquanto os problemas sobre a inclusão vão aumentando todos os dias, com dramáticos reflexos para os próprios e suas famílias. Os anos vão passando e começa a ficar distante o ano de 2008, altura em que foi reconhecido em conferência internacional, que para se falar em qualidade da educação inclusiva, é necessário primeiro assegurar o acesso de todos, e de seguida que os mesmos usufruam de uma educação capaz que os prepare devidamente para uma vida ativa (Ainscow, 2009).

Conscientes que a temática não é fácil, é, no entanto, evidente que apesar de ser difícil colocar em prática princípios e diretrizes internacionais principalmente, perante a realidade que Angola ainda vivencia em termos de sistema educativo, é imperioso adotar uma linha de pensamento em que as escolas devem acolher todos os alunos, independentemente de serem portadores de deficiência ou superdotados, de viverem na rua, ou com famílias completamente destruturadas, ou ainda em famílias nómadas, ou de zonas desfavorecidas e marginalizadas. Existe futuro para muitas destas crianças e jovens, mas decididamente vai ter de passar pelos “bancos da escola”.

Frequentemente, recorre-se ao termo discriminação para justificar qual procedimento menos correto no âmbito da política educativa, mas isto é uma falácia, dado que esconde todos os outros fatores que dificultam a adoção de uma política mais assertiva.

O termo discriminação é recorrentemente utilizado quando se pretende atacar o trabalho que está a ser desenvolvido. Incorpora uma conotação negativa e evidencia de uma forma subtil que existe desrespeito, por alguém, enquanto cidadão, impedindo a sua participação em condições de liberdade e igualdade (Ferreira, 2009).

A audácia não reconhecida como imprudência implica que o ensino inclusivo independentemente dos talentos, deficiências, origem socioeconómica ou origem cultural dos alunos, lute para corresponder às necessidades de todos e de cada um. “A inclusão de todos os

alunos ensina ao aluno portador de deficiências e aos seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade” (Stainback & Stainback, p.250, 1999).

Estudo e trabalho são assim deveres do ser humano, mas ninguém pode ensinar o que não sabe, por isso Fávero et al. (2009) destacam a importância de olhar para as capacidades e competências dos professores. Sem uma aposta firme nesta temática dificilmente é possível pedir aos professores que sejam capazes de responder às necessidades todos os alunos.

3.3 O papel do professor

O professor é o pilar essencial na aprendizagem dos alunos e, por inerência de funções é, ou deveria ser, fonte de transmissão de informação e de partilha de conhecimento. Disponível, atento, exemplo da importância da aquisição constante de conhecimentos, numa época, em que o conhecimento de hoje rapidamente corre o risco de ficar obsoleto, como referem Rodrigues e Lima-Rodrigues (2012) compete ao professor acompanhar as mudanças existentes na sociedade, com o propósito de oferecer o melhor para os seus alunos.

Molina (2009), a este propósito, destaca que não existem dois alunos iguais e a diversidade é uma qualidade que concede ao ser humano uma condição especial. A singularidade é fruto da diferença, e se todos somos diferentes, a forma como absorvemos a informação e a transformamos em conhecimento depende de um todo conceptual individual e ligado às características e vivências individuais. Cada aluno ao longo do seu processo de aprendizagem constrói um conhecimento que é só seu. Também não existem dois professores iguais, mas todos necessitam de estar preparados e capacitados em termos pedagógicos para exercer na diversidade.

A mudança de paradigma expressa na canalização de recursos e alteração de comportamentos face às necessidades da escola inclusiva, deve ter em consideração que qualquer aluno num determinado momento, pode precisar de qualquer tipo de apoio. Obviamente que esta transição obriga à criação de um novo olhar as competências dos professores, mas também, sobre as atitudes destes face à inclusão (Azevedo, 2015). Assim, não é possível ou pelo menos desejável quer abordar a inclusão, sem envolver comportamentos, atitudes e conhecimentos dos professores. A inclusão não é um processo imediato, não se cria por decreto - representa um projeto, políticas condições ao nível de recursos, mas

essencialmente uma adoção de uma linha de pensamento. Carece de uma estratégia concertada disponibilidade para aprender e partilhar conhecimentos e utilizar novas técnicas de ensino mais eficazes (Bender, Vail, & Scott, 1995).

A resistência à mudança é frequente perante o medo do desconhecido, mas também pela sobrecarga de trabalho que isso acarreta. Não sendo a atitude que os defensores da inclusão pretendem, é compreensível e pode ser explicada segundo Avramidis e Norwich (2010) por diversos fatores, e tem repercussões em termos de desempenho, o qual naturalmente se irá refletir também no comportamento e desempenho dos alunos. Quanto maior for a aposta na formação, menor será a resistência ao desenvolvimento de atitudes positivas face à implementação de práticas inclusivas (Avramidis & Norwich, 2010).

Reusen, Shoho e Barker (2001) corroboram a argumentação anteriormente mencionada de que os comportamentos e crenças dos professores, nomeadamente, as atitudes positivas, têm implicações significativas na aprendizagem e sucesso dos alunos em ambientes inclusivos. No entanto, e tendo em consideração as múltiplas exigências, quer em termos de tempo, quer em termos de cumprimento de currículos, é plausível afirmar que é provável que muitos professores não consigam dedicar o tempo suficiente que cada aluno carece para cumprir o programa proposto. Inquestionavelmente, a postura positiva de um professor, a sua boa vontade, confiança e disponibilidade, são elementos chave neste processo, apesar de só por si, não serem suficientes para conseguir que todos os alunos cumpram o currículo regular o que implica considerar também a construção de currículos alternativos, para os quais os professores necessitam de estar aptos a lecionar (Ernst & Rogers, 2009).

Neste contexto, a problemática da importância do papel do professor na construção de escolas inclusivas, deve focar-se não nas razões das dificuldades dos alunos, mas sim, no que faz o professor, para fomentar o êxito de todos, e, por conseguinte, na avaliação da prática e dos currículos (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009).

Em suma e como destacam Reilly, Dhingra e Boduszek (2014) professores satisfeitos e com alta autoeficácia trabalham mais, são mais persistentes e disponíveis para ajudar os alunos, independentemente do tipo de dificuldades com que se deparam. No entanto, cumpre salientar que os professores necessitam de apoio da envolvente escolar para desempenhar com êxito as suas funções. A inclusão é uma responsabilidade de toda uma equipa e não apenas de um, ou mais professores, ou gestores escolares, mas independentemente da atribuição de responsabilidades, a educação para todos está relacionada com políticas públicas, envolvendo

a formação dos professores e as práticas pedagógicas, e nunca é demais salientar como afirmam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2012, p.107) que para formar professores para exercer em ambientes inclusivos é imprescindível que “(...) cursos desenvolvidos sob valores inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva”.

3.4 Qualidade: tem de ser para todos

O fundamento ideológico da inclusão tem como argumento de ponderação os benefícios que os alunos com necessidades de apoio especial em termos educativos vão ter, mas também, os benefícios que a presença deste tipo de alunos pode gerar para os restantes (Morgado, 2004). Um aluno independentemente da razão que justifica a necessidade de cuidados educativos especiais, pode atuar como uma chamada de atenção e consistência para os restantes, principalmente quando existe uma deficiência física e visível. O efeito aglutinador e promotor de virtudes em ambiente escolar pode ser uma alavanca crucial para colmatar deficiências em contexto de individualismo e egoísmo, tão comuns nas idades escolares.

Numa época em são frequentes os atentados à dignidade humana, urge incutir nas gerações mais novas o que está consagrado em diversos documentos, com especial destaque para a declaração universal dos Direitos Humanos e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Transformar o nosso mundo: Agenda 2030.

No caso da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, a mesma é fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para construir um novo modelo global de combate à pobreza, proteção do ambiente, promoção de prosperidade e bem-estar. O objetivo de Educação de Qualidade pretende acabar com todo o tipo discriminação, garantir a igualdade de acesso para todos, não esquecendo as pessoas com deficiência, em situação de vulnerabilidade ou oriundas de minorias étnicas (UNRIC, 2019).

Tendo em consideração que qualquer plano necessita de tempo para ser executado está previsto até 2020, conseguir aumentar a atribuição de bolsas de estudo, com especial destaque para o ensino superior, para investigação e formação profissional. Pretende-se ainda garantir que até 2030, todos os alunos adquiram conhecimentos, capacidades e competências, necessárias para desempenhar ativamente e com responsabilidade social, ética e ambientais as funções que lhes foram confiadas (UNRIC, 2019). Para o efeito, será indispensável qualificar professores em número suficiente para conseguir atingir os objetivos propostos. Caso contrário,

esta Cimeira à semelhança do que já se verificou noutras, ficará na história pelas suas boas intenções, e não infelizmente pela concretização do objetivo a que se propôs. Esta preocupação com a importância da escola de qualidade para todos, já tinha sido mencionada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Na Declaração foi ainda reafirmado o direito à educação de todos” e lembradas as diversas declarações das Nações Unidas (UNESCO, 1994).

3.5 Construção da escola inclusiva é um trabalho de todos

Para fomentar o desenvolvimento de escolas com mais qualidade é necessário dotar os professores de ferramentas conceptuais e metodológicas capazes de corresponder às exigências da prática educativa em contexto de inclusão. Este aspeto é fundamental, tendo em consideração que a inclusão na escola só constitui motivo de satisfação para alunos e professores se, para além do acesso, for possível assegurar a participação e o percurso de aprendizagem (Booth, Ainscow, & Dyson, 2012).

A abordagem da satisfação é particularmente importante em virtude de a integração dos alunos que necessitam de atenção redobrada não estar isenta de problemas e desafios, os quais foram analisados por Norwich (2009) como dilemas. Este autor num estudo realizado em 1993 examinou as perspetivas dos professores nos EUA e no Reino Unido, sobre um conjunto de possíveis dilemas, incluindo os dilemas da diferença. O dilema básico assumido foi reconhecer ou não reconhecer as diferenças, tendo como ponto de partida que independentemente da postura assumida, existem implicações, vantagens e desvantagens. Os dilemas da diferença partem da controvérsia sobre se identificar, como se identificar, como gerir uma sala de aula com currículos diferentes e como evitar os estigmas. Por outro lado, se não se identificar qual é o critério de justiça de exigir aquilo que a partida sabemos que o aluno não consegue corresponder.

No estudo de 1993, a maioria dos participantes evidenciou dilemas associados a estas três áreas, e as suas resoluções mostraram um conjunto semelhante de opções entre o Reino Unido e os EUA. Um dilema traduz um problema com pelo menos mais de uma solução, pelo que implica uma escolha entre diferentes alternativas que têm consequências positivas ou negativas. Como qualquer situação de tomada de decisão envolve risco. Num processo de tomada de decisão a grande dificuldade reside na ponderação de todos os aspetos, e, por conseguinte, da avaliação dos mesmos. Os estudos realizados por Norwich permitiram-lhe evidenciar os principais dilemas com que escolas, pais e alunos se defrontam, no entanto, esta

conceção de dilemas envolve a aceitação de existências de perdas pelo que o objetivo deverá ser encontrar maneiras de combinar os dilemas da forma mais otimizada possível. Para Norwich (2009), os estudos desenvolvidos sobre os dilemas permitiram-lhe obter uma abordagem mais consistente e promovem uma esperança para o futuro, já que se aceita valores plurais e reconhece-se a importância de se ser realista, mas também criativo sobre opções e resoluções. Na vertente dos dilemas a questão sobre identificação pode ser vista pela classificação em três dimensões: as que são comuns a todos; as que caracterizam um grupo ou subgrupo específico e as que são únicas (Norwich, 2009). Esta abordagem tem sido alvo de interesse por outros autores, que se têm dedicado a estudar esta temática numa visão da inclusão, que considera que a equidade educativa não se atinge com o recurso à diferenciação de currículos.

Como explica Freire (2008, p.9), “...pretende-se com a inclusão que todos os alunos acessem a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade”. Assim, respeitar a diferença significa, segundo a visão inclusiva, reconhecer em cada criança ou jovem, com características próprias, as quais irão marcar o ritmo de aprendizagem, o tipo de interesse, o grau de motivação e o tipo de projeto de vida e área de conhecimento, o que obriga a adequar, a cada um, as práticas e os recursos educativos mais adequados (Ainscow, 2016). Contrariamente ao modelo de integração, na inclusão não se pretende apagar as diferenças. Pretende-se que as mesmas sejam encaradas com naturalidade de modo a permitir os alunos, façam e se sintam parte integrante de uma comunidade educativa que valoriza o ser único (Stainback & Stainback, 1999).

Na escola inclusiva não existem duas realidades iguais, os alunos são únicos, singulares, pelo que é natural que tenham interesses, percursos e motivações divergentes, e compete à escola enquanto um todo, saber-se adaptar aos seus alunos, e não forçar os alunos a adaptar-se na totalidade à escola (Ainscow, 2016). Por conseguinte, é preciso bom senso, boa vontade e pedagogia.

A questão passa a ser como a escola se tem de organizar para dar uma resposta de qualidade a cada aluno que apresenta determinadas dificuldades ou desafios, de aprendizagem (Forlin, 2006). Esta nova conceção transporta uma alteração profunda, e rompe com a linha de pensamento que sustentava a escola tradicional. Como argumenta Rodrigues (2008), uma escola inclusiva, num ambiente exterior que não o é, representa um desafio complicado e aparentemente pouco viável, ainda que desejável, e alerta para que se os valores da escola não conseguirem chegar ao seu exterior, carecerão de sustentabilidade.

3.6 Escola inclusiva: uma realidade a construir

A inclusão pressupõe que todos os alunos, tenham acesso a uma resposta educativa que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades e competências. Assim, e como refere Moreira et al. (2015), para uma aprendizagem com bons resultados não é suficiente estar fisicamente presente numa sala, pelo que é essencial que todos os alunos se sintam ativamente envolvidos nas mesmas oportunidades de aprendizagem dos seus colegas.

A interação professor-aluno tem um papel crucial pelo que a inclusão envolve mudança como explicam Booth e Ainscow (2002). Para estes autores, representa um processo contínuo que implica percorrer as diferentes atividades e etapas de aprendizagem, de uma forma participativa, e colaborativa, pelo que corresponde a mais do que um objetivo, porque representa um ideal que todas as escolas devem desejar, mas que para Booth e Ainscow (2002) pelas dificuldades inerentes, nunca será plenamente alcançado.

Quadro 1. Escolas numa perspetiva inclusiva

A inclusão em educação implica
• “Estimar de forma igual todos os alunos e colaboradores da escola. • Incentivar a participação e não aceitar as formas de exclusão e valorizar a sua redução. • Reorganizar as políticas e as práticas escolares, para responder à diversidade dos alunos. • Diminuir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos. • Encarar as diferenças como situações benéficas à aprendizagem. • Legitimar o direito dos alunos a serem educados na sua área de residência. • Fortalecer as escolas respeitando os seus profissionais, bem como, os alunos. • Acentuar o papel do contributo da escola na construção das comunidades. • Promover as relações mútuas, entre escolas e comunidades. • Considerar a inclusão na escola como alicerce da inclusão na sociedade”.

Fonte: Adaptado de Booth e Ainscow, 2002, p.8

Qualquer abordagem da inclusão tem como ponto de partida a valorização e o respeito pela diferença, o que impõe a criação de um novo olhar sobre a educação e obriga a repensar sobre o que realmente é importante. Face a observação da realidade existente, muito tem de mudar, desde a tradicional gestão das salas de aula, passando pela conceção do espaço exterior e como fim de linha o relacionamento com os pais. Estamos perante um princípio que preconiza

a escola como um local de aprendizagem, partilha de conhecimento e socialização, no qual os alunos têm acesso, independentemente das diferenças. Apesar das simplicidades das palavras, basta conhecer a realidade de diversas escolas, espalhadas pelo mundo fora para compreender o tamanho do desafio a que Angola não é exceção.

O movimento da escola inclusiva preconiza que todas as crianças e jovens, mesmo as que têm graves deficiências ou incapacidades, podem e devem frequentar o ensino regular (Rodrigues, 2008). A passagem à prática dos princípios deste movimento obriga a uma reestruturação das escolas regulares e rompe com a ideia da integração, a qual defende que se devem introduzir medidas adicionais, para responder adequadamente aos alunos com necessidades educativas especiais (Correia, 2008).

A inclusão assume-se assim como uma abordagem educativa que pretende o envolvimento de todos os alunos e em todos os aspetos da escola e da vida comunitária. Segundo esta ótica de inclusão não é necessário nem aconselhável segregar, nem integrar. A abordagem da escola inclusiva rejeita centrar-se nas necessidades dos alunos independentemente de serem do foro das deficiências mentais, físicas, ou de inteligência acima da média, e visa focar-se no tipo de resposta que estes alunos necessitam para progredir no seu percurso de aprendizagem.

Os movimentos de educação inclusiva defendem que na inclusão temos de estar preocupados com a criança ou jovem, enquanto pessoa e, por conseguinte, na sua globalidade, e consideram como princípio que estando a escola ao serviço de todos os alunos, a diferença é vantajosa para todos e deve ser considerada como um valor (Ainscow, 2013).

Rocha et al. (2016) salienta que o sucesso dos alunos em ambiente inclusivo e que necessitam de atenção especial, depende das estratégias de atuação da mesma, mas também, do trabalho educativo realizado com estes alunos desde tenra idade.

Neste contexto, Rodrigues (2008) estabelece seis mudanças fundamentais para as escolas que pretender assumir modelos educativos mais inclusivos. Uma primeira mudança está relacionada com a importância de reconhecer as boas práticas e o capital de conhecimento existente. Este conhecimento prévio é elementar para saber o que existe, tendo em consideração que só se pode gerir o que se conhece. Uma segunda mudança é encarar a diferença como uma oportunidade de crescimento e valorização, respeitando o valor intelectual existente, mas também, as competências que foram sendo adquiridas ao longo dos anos, nomeadamente pela resiliência. Uma terceira mudança visa inventariar as barreiras à participação inclusiva, mas

não é fácil escrever sobre este item, porque as realidades observadas são muito díspares. Cruzam idades, níveis de ensino, posturas de familiares, tipo de gestão escolar, tipo de necessidades dos alunos, no entanto, é óbvio que se não for corretamente sinalizado qual o constrangimento ou constrangimentos com que a escola se tem de confrontar, dificilmente encontrará uma boa solução. Outra das mudanças preconizadas pelo autor é sobre a utilização de recursos disponíveis para aprendizagem, o que cruza a capacidade de movimentação de recursos para utilização em boas práticas para a aprendizagem. Este ponto é de especial relevância dado que se estivermos a falar da criatividade do professor, normalmente, não envolve nenhum acréscimo de despesa, mas se falarmos num âmbito mais lato como destaca o autor - *Usar recursos disponíveis para aprendizagem*, estamos em princípio a referenciar recursos didáticos com base ou não tecnológica, os quais sem duvida de grande relevância para o processo de aprendizagem, mas que envolvem custos.

É importante destacar que a educação precisa de investimentos, e sem os quais não é possível estar na vanguarda do acontecimento, o que não significa que os alunos não aprendam, vão é precisar de um esforço acrescido e de muito mais tempo. Alguns podem mesmo não conseguir aprender. Para este autor é ainda pertinente, como mudança, criar uma linguagem em sintonia com uma boa prática e que a escola, enquanto organização, estabeleça condições que incentivem aceitar o risco inerente a um processo de mudança. Para que estas mudanças possam ser exequíveis, a escola tem de valorizar a carreira do docente, privilegiar o mérito, a iniciativa e o empenho. Sem o apoio da escola, enquanto um todo, a tarefa de professor em ambiente inclusivo pode transformar-se num percurso extremamente difícil para alunos e professores. Este aspeto é muito importante, porque um ponto fulcral do movimento de inclusão tem como alicerce que compete à escola assumir a responsabilidade pelo percurso educativo dos alunos. Nesta perspetiva a responsabilidade da escola ultrapassa a responsabilidade do professor (UNESCO, 1994).

Para corresponder aos objetivos preconizados para uma escola inclusiva é fundamental que a mesma esteja empenhada em cumprir e lecionar um currículo, e não numa abordagem que privilegie o problema individual de cada aluno (Armstrong, 2006).

Ao cuidar de todos, pretende-se gerar um ambiente de cooperação que acaba por envolver todos. Nas últimas décadas, educadores e pesquisadores reconheceram que existem diversos elementos que compõem o clima escolar e os quais envolvem alguma complexidade (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Não existe uma lista única de elementos que

influenciam o clima escolar, mas Cohen et al. (2009) sugerem que os mesmos sejam agrupados em quatro dimensões e respectivas sub-dimensões. As quatro dimensões são segurança, ensino e aprendizagem, relacionamentos e ambiente estrutural. A dimensão segurança inclui a parte física e socio emocional, o ensino e aprendizagem incluem a qualidade do ensino, a aprendizagem social, emocional e ética, o desenvolvimento profissional e a liderança, nos relacionamentos destacam o respeito pela diversidade e colaboração entre colegas, funcionários, com a comunidade e com os pais, por ultimo e no ambiente estrutural incluem aspetos como o espaço, os materiais, a limpeza, a oferta curricular e extracurricular.

Pereira et al. (2011) analisaram diferentes práticas educativas em ambiente de escolas inclusivas, tendo isolado os fatores que consideraram mais significativos no contributo para o sucesso da inclusão. Um dos primeiros fatores mencionados é a temática da liderança eficaz.

Na verdade, dirigir uma escola, ou uma sala de aula, paralelamente a todas as competências que normalmente são reconhecidas a um professor, impõe que não ambicionem o poder, pelo simples poder, mas pelo o que o mesmo lhes pode permite construir. A má utilização dos direitos conferidos por um cargo de liderança, pode conduzir à criação de problemas graves, bem como, desperdício de recursos e potencialidades. Outro dos fatores, eleito como prática de sucesso, é a reflexão. É importante analisar o grau em que as pessoas conseguem atingir os objetivos definidos, assim como, a relação existente, entre os meios utilizados e os fins atingidos, e isso só é possível com reflexão. Ninguém pode corrigir o que não foi identificado como estando mal, pelo que os processos de análise e avaliação, consistem em instrumentos privilegiados para medir a eficácia e a eficiência, e introduzir as melhorias necessárias.

Em suma, para construir uma escola inclusiva é necessária uma liderança eficaz, uma estratégia de reflexão e implementação das melhores práticas, que inclua o envolvimento de todos os profissionais da escola, dos alunos e da comunidade, com especial destaque para os pais, mas também para a colaboração entre os profissionais da escola (Morgado, 2003). Ninguém consegue resultados de excelência se não lutar para os alcançar, e neste âmbito, é necessário implementar estratégias de valorização pessoal e profissional de toda a equipa educativa (Castro Silva, Amante, & Morgado, 2017), reconhecendo e recompensado de formas inovadoras o mérito e o esforço, já que nem sempre é possível a compensação material. Quanto maiores as restrições em termos de compensação material, maior deve ser a criatividade em encontrar formas de retribuir o mérito e a dedicação. Na verdade, a liderança escolar é um

processo que se constrói e reconstrói na comunicação e na relação com o outro, de uma forma crítica, mas construtiva e interpelativa, em conformidade com um determinado espaço, tempo e lugar, não havendo, por isso, formas adequadas ou universais para liderar (Ferreira, Lopes, & Correia, 2015).

3.7 O que se espera da educação inclusiva

Pretende-se que a escola seja um espaço no qual todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados, mas também que encontrem respostas às suas necessidades de aprendizagem. A qualidade não é um luxo, mas sim um requisito essencial para um percurso adequado de aprendizagem. Mais, uma verdadeira escola inclusiva, tem de se organizar em função do objetivo de responder a todos os alunos, tendo como pedra angular que no seu conjunto existem diferentes capacidades, diferentes competências, diferentes estilos de aprendizagem e diferentes ritmos de aprendizagem (Morgado, 2003).

Para conseguir alcançar com sucesso esta proeza a necessidade de formação de professores e demais pessoal auxiliar é uma realidade inquestionável (Azevedo, 2015).

Mas para que tal seja possível é necessária uma alteração de mentalidade e de comportamentos, quer ao nível dos professores e auxiliares, quer no próprio âmbito da gestão escolar. No caso dos professores muitos continuam agarrados a práticas pedagógicas apreendidas há bastante tempo e que por falta de uma aprendizagem contínua, baseada em formação, não acompanharam as mudanças dos tempos (Booth, Ainscow, & Dyson, 2012).

Existem também professores que não sendo apologistas da inclusão ou não estando preparados para nela lecionarem argumentam que um aluno que necessita de cuidados especiais de aprendizagem condiciona ou perturba o “normal” funcionamento da turma (Marchesi, 2004).

Correia (2016) salienta que a inclusão de alunos que carece de atenção especial, em turmas de ensino regular, deve ocorrer sempre que se considerar como solução adequada e exequível, o que não implica que não recebam apoio de serviços especializados se se revelar como pertinente.

Como mencionado anteriormente falar de inclusão não é o mesmo que falar de integração. Por conseguinte, e com base em Rodrigues (2006), estamos perante dois conceitos que não devem ser confundidos. Neste contexto, a inclusão não deve ser considerada como uma evolução da integração e para expor melhor os seus argumentos o autor apresenta três motivos.

Em primeiro lugar, porque a escola integrativa distingue os alunos em “normais” e em “deficientes, e como resultado separa-os. Em segundo lugar, um aluno considerado como “deficiente” só pode frequentar uma aula para alunos “normais” se tiver um comportamento adequado e aproveitamento. Sempre que um dos alunos é considerado como “deficiente” são estabelecidas condições especiais de apoio para o ajudar a cumprir grande parte do currículo. Por último, mas não menos importante a integração não reduz o insucesso, nem o abandono escolar, o que permite é fomentar a construção de uma escola especial paralela à escola regular (Rodrigues, 2006).

Outro aspeto salientado pelo autor e corroborado por outros, nomeadamente Ernst e Rogers (2009) é que uma escola inclusiva que não está preparada e organizada para a inclusão pode ser responsável por inúmeras formas de exclusão.

Assim, para que uma escola possa ser inclusiva na plenitude do termo necessita da adoção de novas formas e práticas de ensinar, assim como de aprender. O que se espera de uma escola inclusiva é a criação de um espaço, de um ambiente que respeite e valorize a diferença e que procure responder com qualidade às carências de aprendizagem individuais, num todo que se pretende de sucesso.

3.8 Principais orientadores das políticas de educação inclusiva

Apesar das diversas Cimeiras sobre os direitos à educação, a realidade no final da década de 80 revelou-se assustadora, face ao elevadíssimo número de crianças que não tinham acesso ao ensino primário, bem como, sobre o número de alunos que não conseguia concluir o ensino básico. Esta realidade evidenciou-se ainda mais complexa, quando se juntou os números de jovens e adultos que eram analfabetos (UNESCO, 1990).

Perante este cenário, qualquer aluno que necessitasse de cuidados especiais deparava-se com enormes restrições no acesso à educação, o que impulsionou a criação de novas abordagens sobre a política educativa e a importância de uma ideologia inclusiva. De facto, a defesa dos princípios da inclusão ocorreu como sequência lógica e em consonância com a evolução do pensamento educativo numa dinâmica que se foi alimentando e contribuiu para a produção de legislação (Ferreira, 2003).

Dos principais referenciais teóricos destacam-se a Declaração sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que pela sua pertinência contribuíram para

um maior conhecimento da realidade existente, fomentaram o desenvolvimento de novos conteúdos e suporte ideológico sobre novas práticas. Ainda em termos de referenciais produzidos pelas organizações internacionais e apesar de no caso de Angola ter sido menos importante, mesmo assim, cumpre também destacar a Convenção da Guatemala (1999) e a Declaração de Madrid (2002).

3.8.1 Declaração Educação para Todos

A Declaração de Jomtien concebida na Tailândia em 1990 na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, evento em que estiveram representados mais de 150 países para ratificar o compromisso de combate à pobreza, através da educação, e a qual foi considerada um direito fundamental de todos, independentemente da raça, idade, género, situação social, crença ou religião (UNESCO, 1990) reconhece que a educação ministrada à data apresentava graves deficiências, e considerou que a mesma é o alicerce para “conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p.2).

Esta Declaração é um documento crucial no contexto das declarações internacionais e pretendeu-se que fosse um pilar da construção do combate ao analfabetismo, à universalização do ensino e ao incentivo para a criação de escolas inclusivas. Para dar sentido ao que foi ratificado os países foram criando instrumentos e legislação como forma de apoiar esta nova visão sobre a educação.

3.8.2 Declaração de Salamanca

Quatro anos separam a Declaração de Salamanca da Declaração de Jomtien, no entanto, a educação para todos estava longe de atingir os seus objetivos e em 1994 a Declaração de Salamanca vem preconizar a reafirmação deste direito, incluindo os que independentemente do motivo revelam necessidades educativas. Defende a escola regular, como o meio mais capacitado para fomentar atitudes não discriminatórias, através da criação de ambientes de respeito e solidários. A linha de orientação subjacente na declaração revindica a orientação inclusiva e classifica como alunos com necessidades educativas especiais, todos aqueles que independentemente do motivo evidenciem dificuldades de aprendizagem, alarga horizontes

com novos prismas de abordagem e realça a importância de não conotar as dificuldades de aprendizagem com a existência de uma deficiência, nem fruto de uma deficiência.

O posicionamento desta nova abordagem centra-se no aluno como um todo, diminuindo a carga discriminatória até então atribuída à deficiência. Assim, e tendo como princípio que a melhor forma de prever o futuro é construí-lo, esta declaração pretendia mobilizar os países para que em educação existem certos problemas que se tornam irresolúveis, pela nossa recusa em não os tentar resolver em tempo oportuno.

Esta chamada de atenção internacional influenciou Angola a dedicar uma atenção especial a esta temática, e o país cada vez mais consciente da importância de agir, aprova o Projeto 534/Ang/10, o qual tinha como finalidade a promoção de oportunidades educativas para alunos com necessidades educativas especiais.

O projeto foi iniciado em 1994, e por questões de realismo operacional foi desenvolvido em duas fases (INEE, 2006). Numa primeira fase, considerada como etapa piloto, foram envolvidas três províncias (Luanda, Benguela e Huila).

A segunda fase, iniciada em 2000 também em mais três províncias (Huambo, Cabinda e Bié) inclui-o ações de formação e visitas de orientação metodológica (Chambal, 2009). A colocação do Projeto em prática permitiu a integração de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular, em salas especiais e integradas como demonstram as estatísticas.

Em 1995 é constituída pelo Decreto-Lei nº 13/95 de 27 de outubro, a Direção Nacional para a Educação Especial, a qual substitui o Departamento Nacional para a Educação Especial. Em simultâneo com a constituição desta nova Direção foram reforçadas as capacidades técnicas para dar resposta aos desafios gerais colocadas pelos novos paradigmas da educação (INEE, 2006).

De acordo com Chambal (2009) foram canalizadas verbas ao abrigo da educação especial para investimento na formação de técnicos especializados e para a melhoria de competências.

Das ações do executivo Angolano destaca-se também a Lei de Bases do Sistema de Educação – Lei nº 13/01 de 31 de dezembro (INEE, 2006).

Capítulo 4 – A Política de Educação, a Lei de Bases e o Ensino Especial

4.1 Enquadramento

A educação em Angola tem sido considerada como uma estratégia nacional de desenvolvimento social essencial para qualificar a população para a cidadania. Como explica Silva (2016), o usufruto da cidadania e de uma vida condigna está relacionado com a educação e esta responsabilidade cabe ao estado. Isto é, compete ao Estado coordenar, definir, promover e implementar as políticas públicas que permitam corresponder às necessidades da pessoa portadora de deficiência, obrigações essas que maioritariamente são suportadas em enquadramentos jurídicos. Assim, “...à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, et al., 1996, p.89).

Para poder dar resposta à sua missão, a educação deve gravitar em torno de quatro aprendizagens essenciais:

“Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra, as três, precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta” (Delors, et al., 1996, p.89).

De facto, a educação detém um papel crucial e necessita que a sociedade seja mobilizada, de modo a impor princípios ao comportamento dos Estados, porque o fim do Estado e da sociedade é o Homem e não o contrário.

Efetivamente, não basta inventar Cimeiras, cheias de boas intenções, mas que podem correr o risco de se transformarem em importantes cerimónias de relações públicas, enquanto os problemas se mantêm ou agravam nos diferentes países.

O desafio é conseguir ajudar a fomentar o progresso económico e social, alterar comportamentos e conceitos de modo a alcançar uma conduta universalmente válida para a sociedade global, onde a dignidade da pessoa humana é garantida pela proteção dos valores morais, pela defesa da justiça, da liberdade pessoal, respeitando os diferentes grupos e classes sociais, e isso não se faz sem educação, e políticas públicas e legislação adequada. Na verdade, a produção de políticas públicas e a legislação aprovada pode ser encarada como o barómetro das prioridades assumidas pelos diferentes governos.

Em jeito retrospectivo o ano de 1969 assinala a institucionalização da Educação Especial em Angola, tendo como princípio a preocupação do sistema educativo, garantir aos alunos com deficiência o acesso a escola. No entanto, até 1993 a Educação em Angola estava alinhada com um modelo de atendimento segregado configurado num sistema de convívio paralelo de ensino especial e regular (INEE, 2006).

Como explica Chambal (2009), na era colonial o sistema público não contemplava o atendimento educativo especializado, o qual se iniciou em 1972 simplesmente a título privado na Escola Óscar Ribas para alunos com deficiências ao nível visual. A educação especial como modalidade de ensino só foi instituída em 1979 (Chambal, 2009).

O início da década de 80, como revela a história, continuou a ser manchado pela guerra, no entanto, foi criado em 1980 o Departamento Nacional para a Educação Especial, com a intenção de alargar o número de escolas existentes, já que à data existiam cerca de 500 alunos a frequentar a educação especial (Camara, 1998).

Em 1991 termina a guerra que se arrastava desde 1975 e em 1992 é consagrada a dignidade da pessoa humana na Constitucional 23/92. Apesar dos inúmeros recursos de Angola e da vontade de recuperar, quer em termos sociais, quer em termos económicos vislumbrava-se um grande percurso pela frente.

Em 1993 inicia-se o estudo sectorial com a colaboração da UNESCO e UNICEF, estudo esse que foi apresentado pelo Ministério da Educação em 1995 sob a designação Quadro Nacional da Reconstrução do Sistema Educativo 1995-2005 (Paxe, 2017).

Em 2001, e ainda sobre um conjunto muito alargado de dificuldades, Angola aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação que formula um novo sistema de educação, e propõe-se corrigir os desafios e desvios produzidos, pelo anterior enquadramento jurídico (Paxe, 2017).

4.2 Lei de Bases do Sistema de Educação

A assinatura da Declaração de Salamanca veio introduzir um novo rumo, consubstanciado posteriormente na “*Estratégia para Melhoria do Sistema da Educação*” introduzida pela Lei nº 13/01 de 31 de dezembro, a qual sofre algumas alterações com a Lei nº 17/16 de 7 de outubro. Esta lei teve como propósito a criação de uma moldura jurídica capaz de responder aos desafios provocados pelo desejo de liberdade de acesso a todas as crianças em

idade escolar e inerente adaptação do sistema educativo às novas exigências em termos da formação dos professores (INEE, 2006).

De acordo com Vieira e Menezes (2016, p.201), “A ideia do legislador é a de conceber a educação como um amplo sistema de formação social, alargado aos diversos contextos de vida e não apenas aos contextos tradicionais como a família e a escola”. Estes autores mencionam ainda a ausência de referências à esfera cívico-política, apesar dos objetivos da educação (artigo 3º) evidenciarem propósitos ligados à construção da cidadania e princípios democráticos (quadro 2).

Quadro 2. Enquadramento jurídico

Lei nº 13/01 de 31 de dezembro
• Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática, e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento do país (alínea a) do artigo 3º) • Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, a luz dos princípios democráticos (alínea b) do artigo 3º) • Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura da paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida (alínea c) do artigo 3º) • Fomentar o respeito devido aos outros e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito a vida, a liberdade e a integridade pessoal (alínea d) do artigo 3º) • Desenvolver a solidariedade entre os povos em atitude de respeito pelas diferenças de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo (alínea e) do artigo 3º)

Fonte: Vieira e Menezes, 2016, p.202

O novo diploma consagra cinco artigos sobre a educação especial (artigos 43º a 47º) e cria regulamentação própria para a mesma. A educação especial é descrita como uma modalidade de ensino, seja ela ministrada no ensino geral, ou num subsistema. Em simultâneo com a descrição das necessidades consagradas como mais frequentes que carecem de cuidados educativos especiais são incluídos também os alunos superdotados (artigo 43ª). Dos comportamentos e características preconizados como responsáveis pela necessidade de intervenção especial, em contexto legislativo destacam-se ainda os problemas das deficiências, nomeadamente, as motoras, mentais e sensoriais, bem como, os transtornos de conduta (artigo 43º).

A Lei de Bases representou um sinal de interesse do Estado na definição de políticas educativas capazes de corresponder à problemática extremamente complexa com que Angola se deparava e ainda hoje depara, em termos da educação de alunos que necessitam de uma atenção especial. Em termos conceptuais, este novo enquadramento legislativo, sobre as necessidades educativas, vem reforçar a importância do acesso à educação, na medida em que cada um, precisa de cumprir desde que as suas limitações o permitam, um percurso de aprendizagem que lhe possibilite construir o seu futuro.

O êxito na vida social e profissional, depende assim da relação que conseguimos estabelecer entre a emoção e a razão na superação de alguns limites, constrangimento e restrições pelo que ao Estado compete-lhe criar as condições apropriadas para o desenvolvimento consonante com o potencial de capacidades a desenvolver. O desafio é conseguir ajudar a fomentar a educação como alicerce do progresso económico e social, alterar comportamentos e conceitos de modo a alcançar uma conduta universalmente válida para a sociedade global, onde a dignidade da pessoa humana é garantida pela proteção dos valores morais, pela defesa da justiça, da liberdade pessoal, respeitando e valorizando a diferença.

Assim, o artigo 44º consagra os objetivos gerais e específicos da educação especial decretando que compete-lhe realizar todos os esforços necessários para otimizar as potencialidades físicas e intelectuais dos alunos, apoiar a inserção seja ela no campo escolar, familiar ou social, desenvolver capacidades, procurando realçar o que cada um tem para oferecer à sociedade, fomentar e desenvolver a autonomia, apostar no desenvolvimento de capacidades comunicacionais como garante de condições para gerar sentimentos de pertença.

De facto, uma sociedade e toda a sua vida económica necessita que cada um contribua com o seu esforço, pelo que o sistema de ensino tem de estar orientado para proporcionar uma adequada formação para futura integração na vida ativa. Este diploma estabelece ainda as atribuições que competem ao Ministério da Educação, nomeadamente define que a orientação pedagógica e metodológica da educação especial deve ser ministrada em instituições do ensino considerado como geral, em instituições de educação de adultos ou em instituições específicas (artigo 45º). Para viabilizar o articulado deste diploma foi necessário reestruturar o Ministério da Educação, tendo sido aprovado um novo Estatuto Orgânico, o qual cria e atribui ao Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE), competências específicas, nomeadamente, no que concerne à autonomia administrativa, financeira e patrimonial e cujas linhas de ação apontam para uma educação inclusiva. Estando em causa o futuro das novas gerações e o cumprimento

das diretrizes internacionais o novo diploma veio introduzir uma etapa de transição entre o modelo implementado a partir de 1978 (AMSE) e um novo modelo (NMSE), mais atual e em conformidade com a sociedade Angolana, a qual está em transformação e obriga a mobilizar as pessoas e toda a sua vida económica, para desempenharem um papel mais ativo na defesa de todos os seus recursos (CAARE, 2010). Paxe (2017), ao analisar as políticas educativas em Angola, em particular os objetivos da presente reforma, e as atividades previstas para a concretizar sobre a educação de alunos que necessitam de atenção especial, salienta que é fundamental conseguir de uma forma efetiva alargar a rede escolar a todo o território, caso contrário não é possível garantir o acesso, e obviamente que este aspeto cruza a temática do financiamento. Este autor evoca que o atendimento dos alunos que necessitavam de atenção especial passou a merecer atenção na década de 90, mas era realizado em ambiente segregado.

Quadro 3. Objetivos da reforma educativa de 2001 e as atividades para os efetivar

Objetivos da reforma	Atividades para a efetivação dos objetivos
A expansão da rede escolar	• Universalização da classe de iniciação e do ensino primário de seis classes; • Introdução e generalização da carta escolar do ensino primário e secundário; • Integração das crianças com necessidades educativas especiais no sistema nacional de ensino.
A melhoria da qualidade do ensino	• A reformulação, em profundidade, dos objetivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana; • Melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos; • Formação inicial e em exercício dos professores; • Modernização e reforço da inspeção escolar; • Melhoria da qualidade e da quantidade de manuais escolares; • Melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo das escolas; • Garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, da relação entre a escola e a comunidade.
O reforço da eficácia do sistema de educação	• Construção de um sistema de monitoria e avaliação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem; • Melhoria do sistema de informação para a gestão educativa; • Formação de gestores escolares; • Melhoria na circulação de informação dos dados do processo de ensino-aprendizagem.
A equidade do sistema de educação	• Garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos através de um ensino primário de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas; • Redução das disparidades de género, atingindo particularmente os portadores de deficiências psicomotoras e as assimetrias regionais no acesso à educação.

Fonte: Paxe, 2017, p .143

Em 2002, a maior incidência em termos de deficiência, foi o atraso no desenvolvimento psíquico (23,4%), seguido da limitação auditiva (20,8%) e da limitação mental (17,8%). Estes valores divergem da realidade verificada em 2011, ano em que a categoria de restrição mais significativa foi a deficiência auditiva (25%), seguida da deficiência intelectual (19,2%) e dos transtornos globais de desenvolvimento (15,2%). A justificação encontrada para o crescimento brutal de alunos com deficiência auditiva, segundo Paxe (2017) e com base na informação disponibilizada pelo Ministério da Educação, tem como origem a introdução do dicionário da Língua Gestual Angola, que na verdade veio permitir um maior acesso dos alunos portadores de dificuldades graves visuais ou mesmo cegueira ao sistema de ensino. Este autor ao longo do seu trabalho evoca a necessidade de um ensino de qualidade e salienta a importância da política de educação, da importância de afetação de maiores verbas e da necessidade do reforço da eficácia do sistema de educação, nunca descurando a problemática da equidade.

4.3 Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE)

O artigo 23º do Decreto-Lei nº 7/03 de 17 de junho, confere personalidade jurídica e autonomia administrativa, financeira e patrimonial ao Instituto Nacional para a Educação Especial, o qual lhe foi atribuído um estatuto próprio aprovado pelo Decreto Presidencial nº 312/14 de 24 de novembro.

Enquanto instituto é um órgão do Ministério de Educação de Angola, e compete-lhe assegurar a elaboração e aplicação da política educativa estabelecida para os alunos que necessitam de cuidados de ensino especial.

A educação especial, por força legislativa e enquanto modalidade de ensino do sistema educativo angolano, está inserida nas atribuições gerais do INEE, em particular na elaboração de propostas de políticas referentes ao sector, na qualidade de ensino; na promoção e coordenação da implementação de programas e procedimentos em matéria de educação e ensino e na promoção e coordenação das ações de investigação científica no âmbito da educação especial até o ensino secundário, em colaboração com os diversos departamentos ministeriais e com o sector privado (INEE,2006).

4.4 Estatuto da Modalidade da Educação Especial

O “*Estatuto da Modalidade da Educação Especial*” aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 20/11 a 18 de janeiro e contém do ponto de vista legislativo as bases fundamentais para ações de integração e inclusão. O diploma aplica-se a todos os graus de ensino e descreve as orientações que se consideram essenciais para corresponder ao propósito de formar e receber condignamente os alunos com necessidades de cuidados educativos especiais, e suas famílias, numa perspetiva de inclusão (artigo 5º).

Na verdade, quando integrados no sistema de ensino regular, os alunos com necessidades de cuidados educativos especiais enfrentam um conjunto de constrangimentos e dificuldades, quer ao nível das infraestruturas, quer no âmbito da aprendizagem e relacionamentos, que carecem de especial cuidado, para minimizar experiências negativas e interrupções ou abandono dos estudos.

O mesmo diploma institui no artigo 6º um conjunto de objetivos específicos no enquadramento da aprendizagem de alunos que carecem de cuidados educativos especiais que devem ser tidos em consideração. Deste grupo de metas destaca-se a importância de garantir um atendimento complementar e ou suplementar, a todos os alunos independentemente da razão que está na origem desta necessidade, pelo que se reforça a importância da aprendizagem de códigos de comunicação para todos os alunos com restrições auditivas e/ou visuais, a otimização dos meios de ensino para os alunos superdotados e a criação de estímulos cognitivos para os alunos com deficiência intelectual.

Para ajudar a concretizar estas metas é essencial estabelecer projetos de formação de gestores e educadores, sensibilizar a sociedade em geral e a comunidade escolar para a importância da colaboração de todos nos processos de inclusão.

Como referem Patacas e Sanches (2017), para aumentar a probabilidade de uma integração estável, quer no contexto social, quer no ambiente escolar, é fundamental sensibilizar as populações, para os constrangimentos que são vivenciados pelas pessoas com deficiência, de modo a gerar um sentimento de maior compreensão e respeito.

Urge despertar a sociedade em geral para uma posição mais interventiva no contexto social. Assim, ser socialmente responsável, também é encarar a diferença, não como um obstáculo, mas sim como uma ocasião para intervir apoiando as iniciativas que contribuem para uma sociedade mais inclusiva (Patacas & Sanches, 2017).

Neste sentido, e para responder às questões dos novos paradigmas educacionais em sintonia com a legislação vigente e com os objetivos políticos do governo, é importante destacar que numa primeira instância estamos perante uma questão de atitude, que alicerça um processo que se vai conquistando, através de uma combinação eficiente de investimentos nas escolas e na formação dos professores.

A luta contra a discriminação e exclusão não se resolve por decreto, precisa de tempo e empenho, mas também precisa do manifesto das pessoas com deficiência e das suas famílias, precisa de um novo olhar sobre o sistema educativo, precisa de repensar não só a inclusão, como também a forma de liderar as escolas e os professores

O quadro 4 apresenta seis objetivos específicos para orientar o ensino especial definidos por Paxe (2017).

Quadro 4. Objetivos específicos para orientar o ensino especial

Objetivos específicos para orientar o ensino especial
• Maximizar as potencialidades físicas e intelectuais e minimizar as limitações provocadas pelas deficiências; • Promover a inserção familiar, escolar e social e fomentar a estabilidade emocional; • Melhorar as potencialidades de comunicação com a aprendizagem de códigos; • Promover a autonomia de comportamentos; • Proporcionar uma adequada formação para uma futura vida ativa; • Desenvolver as condições necessárias ao bom acolhimento dos alunos quer com deficiência, transtornos ou superdotados.

Fonte: Adaptado de Paxe, 2017, p .169

Para vencer esta batalha é imprescindível também a criação de uma nova consciência nacional de respeito pela dignidade da pessoa com deficiência, independentemente da idade. Para tal é imprescindível que o sistema no seu todo, e em particular o ensino, não sejam eles próprios veículos situações de exclusão.

4.5 Organização do Sistema Educativo Angolano

A organização do Sistema Educativo Angolano, está entre outros instrumentos legais, assente na Lei de Bases (Lei nº 13/01 de 31 de dezembro), a qual constitui o referencial de orientação e estratégia do governo angolano para o sector da educação (Chambal, 2009).

Em termos de estrutura, o sistema está organizado em Educação Pré-escolar e Educação Escolar, estando esta definida em três níveis (primário; secundário e superior) e seis subsistemas

de ensino (o subsistema de educação pré-escolar; o subsistema de ensino geral; o subsistema de ensino técnico-profissional; o subsistema de formação de professores; o subsistema de educação de adultos e o subsistema de ensino superior) (Artigo 10º). O ensino obrigatório corresponde a seis anos de escolaridade e coincide com o ensino primário. O ensino secundário está dividido em dois ciclos, bem como, o ensino superior.

A Lei de Bases representou um marco importante, promoveu a discussão e reflexão e serviu de rampa para reforma educativa iniciada em 2004, com o Plano Estratégico (2007-2015).

4.6 Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial

O “*Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial*” (INEE, 2006) consiste num instrumento calendarizado para nove anos 2007-2015 e tem como finalidade a definição das ações a implementar face aos objetivos que se pretende atingir.

Em primeiro lugar, o novo modelo no âmbito dos objetivos gerais pretende conscientizar e sensibilizar a população para os problemas dos alunos com necessidades educativas especiais, sejam elas transitórias ou permanentes. Para tal, pretende-se criar as condições necessárias para o desenvolvimento e consolidação da educação especial em todo o território nacional.

No entanto, para alcançar este propósito é fundamental estabelecer uma forte aposta na formação de recursos humanos da área da educação especial. O estabelecimento de objetivos específicos, é importante na medida em que contribuem para auxiliar a concretização dos objetivos gerais. Neste contexto, foram definidos no plano estratégico como objetivos específicos:

- “Reduzir e eliminar o estigma e a discriminação para com as pessoas com deficiência.
- Melhorar e consolidar o processo de integração das pessoas com “necessidades educativas especiais” permanentes ou transitórias.
- Aumentar e melhorar os serviços de atendimento escolar da Educação Especial em Angola.
- Aumentar e melhorar a formação e capacitação dos recursos humanos da Educação especial.

- Desenvolver um amplo programa de capacitação de professores em matéria de inclusão escolar.
- Construir e reabilitar infraestruturas básicas para o desenvolvimento da Educação Especial em Angola.
- Criar centros de recursos de inclusão escolar em todas as províncias de Angola.
- Realizar pesquisas sobre a problemática das “necessidades educativas especiais” transitórias ou permanentes” (INEE, 2006).

Face à realidade existente e tendo como intenção tornar mais exequível o plano estratégico, as ações previstas foram classificadas em função da sua abrangência e urgência e distribuídas por três fases: entre os anos de 2007-2008 foi considerada a fase de emergência, entre 2009-2012 a fase de desenvolvimento, e entre 2013-2015 a fase da consolidação.

É importante salientar que segundo os dados apresentados em 2006 pelo INEE (2006) frequentavam a educação especial, 12.661 alunos, sendo 7.331 do sexo masculino e 5.330 do sexo feminino.

Das deficiências que se destacaram com maior grau de incidência surge em primeiro lugar a deficiência auditiva com 3.273 alunos, seguida das deficiências do foro mental com 2.429 alunos e das deficiências visuais com 1.179 alunos.

Estes valores, face aos resultados apresentados em anos anteriores, representam uma melhoria significativa, mas perante a realidade existente estão longe de poderem ser considerados satisfatórios, como revela o documento do plano estratégico.

Tendo por referência a possibilidade de 10% da população ser portador de deficiência, foram apurados os valores correspondentes à população com taxa etária de 0-24 anos por província e por sexo, o que permitiu obter uma estimativa de previsão da existência de 44.913 alunos com deficiência (tabela 1).

Tabela 1. Projeção sobre a população 0-24 anos com deficiência por províncias

Província	População 0-24 anos	Rapazes	Raparigas	10% Deficiência
Luanda	1.581.938	743.511	838.427	158.193
Bengo	215.102	101.098	114.004	21.510
Benguela	904.334	425.037	479.297	90.433
Huíla	686.002	322.420	363.581	68.600
Cabinda	116.271	54.647	61.624	11.627
Malange	479.227	225.237	253.990	47.922
Bié	613.655	288.418	325.237	61.365
Huambo	895.291	420.787	474.504	89.529
Namibe	154.383	72.560	818.223	15.438
Uíge	522.289	245.476	276.813	52.228
Zaire	161.488	75.899	85.589	16.148
Cunene	227.375	106.866	120.509	22.737
C. Cubango	215.748	101.402	114.346	21.574
Cuanza Norte	226.083	106.259	119.824	22.608
Cuanza Sul	452.166	212.518	239.648	45.216
Moxico	217.040	102.008	115.031	15.438
Lunda Norte	226.083	119.597	119.824	22.608
Lunda Sul	252.567	118.706	133.861	25.256

Fonte: Adaptado de INEE 2006, p.17 e 18

Cumprir destacar que se por um lado, os valores estimados (44.913) de alunos portadores de deficiência são muito superiores, aos alunos matriculados, por outro, é plausível afirmar segundo o próprio INEE, que a estimativa de 10% pode ser manifestamente insuficiente face à realidade Angolana, nomeadamente, pelo fator guerra, pelos dados da pobreza, da fome e dos baixos índices de assistência sanitária.

Tendo em consideração a realidade existente em 2006 o INEE, considera que a percentagem dos alunos com necessidades de cuidados educativos especiais deverá atingir os 20% da população (INEE,2006). Apesar dos progressos verificados no âmbito da educação, a dureza dos números evidencia o longo caminho que ainda é necessário percorrer.

De facto, como refere, Camara (1998) a relação entre a educação e o desenvolvimento económico é extremamente significativa e a sua relação tão estreita que é impossível conceber uma sociedade desenvolvida sem o suporte de um sistema educativo de qualidade, razão pela qual não faz sentido elaborar estratégias destinadas a promover o desenvolvimento económico,

sem equacionar uma aposta firme no sistema educativo, em virtude de as mesmas poderem virem a relevar-se um desperdício de recursos (Camara,1998).

Por conseguinte, se o incremento da educação inclusiva é indiscutivelmente considerado um imperativo de estratégia nacional, o mesmo tem obrigatoriamente de ser alicerçado numa aposta firme na formação de professores, com particular relevo para a capacitação para o ensino de alunos com necessidade de uma atenção especial (Mazzotta, 2011).

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2012) alertam para que o paradigma da inclusão não pode correr o risco de carregar a transferência de algumas competências do domínio exclusivo da modalidade de educação especial, para a escola do ensino regular, pelo que se impõe que os professores do ensino regular necessitam de trabalhar capacidades e adquirir mais e melhores competências, para desempenhar a sua atividade num ambiente de ensino inclusivo.

Para se obter qualidade em ambiente de ensino é necessário ter professores capacitados e motivados para a crescente complexidade de desafios, quer em termos de conteúdos e tecnologia, quer em termos dos desafios da inclusão. A falta de preparação de qualquer profissional, conduz frequentemente ao seu não envolvimento, traduzindo-se num défice de empenho, o que num sector como o ensino, pode ser extremamente prejudicial para os alunos.

Neste sentido, ao professor não é mais exigido o tradicional conjunto de saberes, pelo que é imprescindível, a elaboração de uma política de formação continuada em sintonia com os novos desafios de um mundo em constante evolução tecnológica e práticas pedagógicas. O saber acompanhar os tempos é uma virtude a que a educação, enquanto sistema não pode estar alheia. Portanto, não basta ao governo decretar que a política educativa angolana se rege pelo princípio de que a criança com necessidades de cuidados educativas especiais deve ser educada na escola regular, exceto se for contra os desejos dos pais ou incompatível com a oferta de uma educação eficiente, dado que esta ambição não se efetiva pela vontade ou intenção e cruza uma maior canalização de verbas para o sistema de educação.

Capítulo 5 – Formação de Professores e a Inclusão

5.1 O contexto de inclusão escolar e a formação

A educação em Angola tem vindo a se transformar num serviço cada vez mais presente no quotidiano das comunidades e acessível a quase todas as crianças em idade escolar capazes e que desejem frequentar o ensino regular.

Esta realidade não pode ser transposta para as crianças ou jovens com necessidades educativas especiais em virtude de estarmos perante panoramas diferentes. Assim, só nos últimos anos é que se tem vindo a fazer um esforço maior, relativamente à Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (Decreto Presidencial nº 187/17 de 16 de agosto).

Para tornar o ensino especial mais inclusivo a nível nacional, as autoridades angolanas têm vindo a apostar na formação de quadros e no trabalho com as famílias, e segundo os últimos dados estatísticos referentes ao ano de 2015, disponíveis pelo INEE sobre a rede escolar existiam em funcionamento 22 escolas especiais e 816 escolas comuns que ofereciam a modalidade da educação especial, realidade que em 2018 passou para 20 escolas vocacionadas para o subsistema de ensino especial e 4.262 escolas do ensino geral disponíveis a receber a inscrição de alunos com necessidades de cuidados educativos especiais (André, 2018).

Obviamente, que ainda existe um grande caminho a percorrer não só nas 16 províncias, onde a nova política de ensino inclusivo está a ser posta em prática, mas também em Malanje e Cabinda (André, 2018).

Cada vez mais a construção de uma escola é realizada de acordo com as necessidades socioeconómicas de uma comunidade, o que integra novos desafios de multiculturalidade, multidisciplinariedade, de inclusão das minorias raciais, culturais, religiosas. Face a um ambiente cada vez mais heterógeno torna-se premente encontrar na educação os alicerces à edificação de capacidades e competências de superação destas diferenças, não colocando a tónica tanto na igualdade, mas sim, na inclusão do diferente (Oliveira, et al., 2014).

Tendo como base que estamos perante um sector que necessita de incorporar a mudança das sociedades e a evolução tecnológica é crucial ter presente que o objetivo dos processos de aprendizagem deve ter como horizonte o desenvolvimento de capacidades e competências pessoais e profissionais, o que cruza a importância de compreender o projeto político, pedagógico e os currículos, como refere Delors et al. (1996). Para estes autores “A educação

deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors, et al., 1996, p.89).

Delors et al. (1996, p.153) refere que a qualidade da educação cruza “...antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”

Efetivamente, urge saber responder a um conjunto de questões sobre o ensino e sobre as medidas mais pertinentes a tomar. Nesta ótica de exercício de reflexão Delors et al. (1996, p.153) destaca como interrogações úteis encontrar pistas, por um lado, sobre o que pode e deve esperar a sociedade dos seus professores, e por outro, o que podem os professores desejar e exigir à sociedade. A estas duas interrogações os autores ainda acrescentam a importância da questão de estabelecer um perfil de competências e da definição de formas de motivação. Em termos de formação de um professor é hoje consensual a importância da necessidade de aprendizagem ao longo da vida, como acréscimo de formação de base.

Quanto mais inclusiva for uma escola, maior é a necessidade de consolidação e aquisição de conhecimentos por parte dos professores, nomeadamente, em termos de ensino especial. Este acréscimo de competências irá torná-lo, mais bem preparado e mais seguro para lecionar. Neste contexto, o respeito efetivo pela diferença e a compreensão da diversidade, são pedras basilares em qualquer processo formativo no âmbito da educação especial (Ainscow, et al., 2013).

Compete ainda salientar que face às especificidades de cada caso, é necessário adotar as medidas de intervenção pedagógica mais adequadas o que só é possível se a formação dos professores for bastante abrangente (Rodrigues, 2008).

Na verdade, a formação prepara os professores para exercer o seu trabalho, permite consolidar e adquirir novos conhecimentos, trabalhar capacidades, melhorar competências e nesta perspetiva consiste numa ferramenta essencial como alicerce de desenvolvimento profissional. A formação, potencia a otimização dos recursos humanos, numa sociedade onde algumas competências se tornam rapidamente obsoletas e a emergência de novos desafios é uma constante para a maioria das profissões.

A competência resulta não só de saber agir, mas também de querer agir e poder agir. O saber agir pode desenvolver-se, através da formação, construindo saberes, trabalhando, capacidades cognitivas e competências comportamentais. Nesta dimensão também podem ser considerados os recursos disponíveis que o professor pode mobilizar para agir. As dimensões querer agir e poder agir podem ser trabalhadas incentivando a autoestima, o envolvimento e a confiança, para ultrapassar os constrangimentos e desafios que a inclusão acarreta. A dinâmica em que vivemos obriga a renovar continuamente, o conhecimento, e os professores à semelhança de outras profissões também necessitam de aprender ao longo de toda a vida, pelo que a formação inicial e formação contínua acrescentam-se num mesmo processo, no qual, uns saberes penetram e enriquecem os outros. Nesta linha de pensamento, o conhecimento não se transmite, adquire-se, isto é, os professores recebem informação num dado contexto e armazenando-a no seu todo conceptual, constroem um conhecimento que é só seu.

Deste modo, o conhecimento é uma estrutura de saberes diversos, sensações, emoções e memórias, integradas num conjunto mais ou menos harmonioso e capaz de ser explicado, mas que numa sociedade em constante progresso tecnológico e científico pode rapidamente ficar obsoleto. É relevante destacar que o conhecimento ao ser partilhado, não diminui, pelo contrário, pode mesmo enriquecer o emissor e o recetor em simultâneo.

A valorização da informação e do conhecimento sempre foi uma componente estratégica, e frequentemente a base da evolução das sociedades. Assim, se a informação e o conhecimento são ingredientes indispensáveis para prosperar e desenvolver competências, “pedagogia” e “aprender a aprender” são palavras de ordem e devem acompanhar qualquer percurso de aprendizagem.

Perante este enquadramento, a Comissão da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (1996), no relatório “*Educação um Tesouro a Descobrir*”, considerou o conceito de educação ao longo da vida, como a pedra angular para o desenvolvimento do século XXI, dado que elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente (Delors, et al., 1996).

Obviamente, e em sintonia com outras profissões a evolução das sociedades, obriga a que cada vez mais os professores necessitem de melhorar as suas competências, não só no domínio da sua área de conteúdos, mas também as competências transversais exigidas a um bom desempenho da sua prática. Um dos aspetos fundamentais é o acompanhamento das novas

tecnologias e das suas potencialidades como recursos de apoio ao ensino. Outro é a necessidade de acompanhar a realidade envolvente, a qual está em constante mutação (Delors, et al., 1996).

Assim, por aprendizagem ao longo da vida e de acordo com a Comissão Europeia (2000), é considerada toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um propósito definido, empreendida numa base contínua e que vise a melhoria de conhecimentos, aptidões e competências.

Em conformidade com os princípios de igualdade de oportunidades para todos os alunos, tanto no acesso, como na possibilidade de aprendizagem e aproveitamento escolar, é imprescindível que o sistema se preocupe com a formação dos seus professores, a qual tem de ter também em consideração uma planificação adequada em termos de distribuição geográfica dos mesmos (Correia, 2008).

Por conseguinte, é essencial que a preparação de professores, bem como, a gestão das suas carreiras, em particular, no que se refere a aspetos de cobertura geográfica sejam devidamente equacionadas pelas instâncias responsáveis.

5.2 Perfil do Professor da Escola Inclusiva

5.2.1 Valores e Competências: Contextualização

De acordo com Engelbrecht (2013) os desafios conceptuais e filosóficos no desenvolvimento de competências dos professores para a inclusão dentro de modelos adequados são claramente uma preocupação que ultrapassou a esfera nacional.

Angola, face aos condicionalismos anteriormente apresentados, ainda tem um percurso árduo a percorrer no âmbito da escola inclusiva, razão pela qual se optou por apresentar como instrumento de reflexão e orientação o *Projeto Formação de Professores para a Inclusão* elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, também reconhecida simplesmente como Agência Europeia. O projeto nasce da preocupação de concentrar num documento único as preocupações cada vez mais emergentes dos países membros, tendo evidenciado que a visão de um sistema educacional mais equitativo requer professores equipados não só com competências, mas também, com valores e crenças necessárias para alcançar os objetivos do sistema de educação inclusiva (Engelbrecht, 2013).

No projeto referenciado foram identificados quatro valores essenciais, que alicerçam o desempenho dos professores em contextos inclusivos: a valorização da diversidade; a importância de apoiar todos os alunos; o trabalho em equipa e o desenvolvimento profissional e pessoal. Para cada um destes valores o relatório identifica conhecimentos, capacidades, atitudes e convicções necessárias a todos os professores, independentemente da área de conhecimento, do nível de ensino ou do tipo de escola em que irão exercer.

Estiveram envolvidos na elaboração do relatório cinquenta e cinco peritos nacionais de vinte e quatro países da União Europeia e o “*Perfil de Professores Inclusivos*” foi desenvolvido com base na investigação efetuada, mas também na partilha de conhecimentos e experiências.

O perfil traçado enlaça os valores e as áreas de competência que devem ser desenvolvidas num programa de formação de professores para a inclusão (Engelbrecht, 2013). No entanto, não basta enumerar valores, é necessário que os mesmos sejam vivenciados no exercício da prática, e que consigam responder aos desafios da vivência quotidiana numa escola inclusiva.

A escola inclusiva, sendo uma das apostas mais importantes em termos da educação, e em teoria uma das mais equilibradas, a sua implementação, carrega um conjunto muito vasto de dificuldades que carecem de ser ultrapassadas. Para os alunos que necessitam de uma atenção especial, a escola representa muitos desafios, mas também não é fácil, para as famílias que os deixam num ambiente muito mais alargado e complexo, para os professores que se vêm a braços com turmas com capacidades e interesses muito heterógenos, nem para todos os colaboradores que fazem com que seja possível a escola funcionar.

Em suma, a escola inclusiva não é fácil, mas é sem dúvida a garantia de que a sociedade em que vivemos faz sentido e respeita e acolhe a diferença. Se existe um grito que faz sentido ouvir é o respeito pela dignidade humana, e apesar de recorrer a palavras e expressões banais a Agência Europeia enuncia capacidades, atitudes, convicções, valores, competências, comportamentos e conhecimentos capazes de conseguir atingir esse objetivo. Não alheios a este turbilhão, mas tendo por foco o a profissão de professor, estamos perante um profissional habilitado com um curso de superior, legalmente reconhecido, a quem foi atribuído um título académico que lhe reconhece competência técnica para lecionar. Neste sentido, emerge como pertinente questionar se será desejável uma formação específica para a inclusão. Segundo Leite (2016, p.2), “A inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional

sólido nas suas diferentes dimensões”. Apesar de considerar que existe um conhecimento profissional específico dos docentes de educação especial, esta autora não acredita que exista um conhecimento profissional específico para se trabalhar em contextos inclusivos e, mais especificamente, em contextos escolares com alunos com “necessidades educativas especiais” (Leite, 2016, p.2).

Ou seja, nesta visão, a inclusão não exige do professor com competências de educação especial, saber lidar com diferentes projetos, diferentes estratégias, mas requer as competências profissionais características da docência, em particular, um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões, criatividade e capacidade de resolução de problemas (Nunes & Madureira, 2015).

A reflexão sobre esta temática conduz necessariamente a uma preocupação, que cruza várias direções, mas sobretudo e tendo presente a especificidade que pode ser considerada em termos de tema, é interessante ponderar qual é a sensibilidades dos professores que desempenham presentemente funções letivas em Angola. Este fator é extremamente importante, porque quanto mais bem preparados e motivados estiverem os professores, maiores são as garantias de sucesso dos alunos. Como consequência, a qualidade da educação depende de vários fatores e não pode ser encarada como uma questão isolada. Para que se considere que um país tem educação de qualidade, só a possibilidade de acesso ao ensino regular, não é garante de qualidade e por si só, não é suficiente.

Efetivamente, não é plausível falar de qualidade da educação sem equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de alunos com necessidades educativas especiais, tendo em consideração que as escolas não se tornam inclusivas transplantando o pensamento e as práticas da educação especial para contextos regulares de ensino (Ainscow, 2009).

Segundo o projeto o “*Perfil de Professores Inclusivos*”, foram consideradas em termos de competências três elementos essenciais: atitudes, conhecimentos e capacidades (Agência Europeia, 2012). De acordo com o projeto mencionado, cada atitude ou convicção tem como suporte conhecimento e capacidades. Num ambiente inclusivo, não basta ser inteligente nem possuir as habilitações necessárias académicas necessárias para exercer porque, é também essencial a maneira como lidamos connosco e com os outros.

Os nossos valores, crenças e atitudes influenciam os nossos comportamentos enquanto professores, e os mesmos fatores determinam a maneira como desempenhamos a atividade.

Para cada área de competência identificada, são apresentadas as atitudes essenciais, conhecimentos e capacidades que as suportam (quadro 5).

Quadro 5. Valores e Competências do perfil de professor escola inclusiva

Valores	Competências
1. Valorização da diversidade	• O professor tem em consciência de respeitar a diferença e não ser causa de situações de exclusão.
2. Apoiar todos os alunos	• Para promover a aprendizagem o professor deve utilizar metodologias de ensino eficazes em função da heterogeneidade dos alunos.
3. Trabalho com outras pessoas	• O professor tem de saber trabalhar em equipa, com outros profissionais e com os pais.
4. Desenvolvimento profissional e pessoal	• Para melhoria da sua prática deve assumir uma postura reflexiva e de aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Adaptado de Agência Europeia, 2012, pp.12-19

A complexidade dos sistemas de ensino inclusivos necessita da agregação de competências múltiplas numa competência coletiva. A criação de sinergias entre as áreas de conhecimento, e a colaboração de todos, como elemento motivador e facilitador de aprendizagem é essencial para o sucesso dos alunos, independentemente das suas aptidões.

Neste contexto, não pode ficar esquecida a importância das novas tecnologias e o seu contributo como incentivo e ferramenta de aprendizagem. Qualquer organização escolar ao tentar criar uma cultura de inclusão, que promova a aprendizagem de todos, sem exceção, terá de começar por reconhecer a importância dos valores e das competências dos professores. A aquisição de competências por parte dos professores depende da estruturação e conceção dos programas de formação adquiridas durante o ensino superior, a qualificação para lecionar no ensino de alunos com necessidades educativas especiais requer normalmente uma especialização consoante o enquadramento legislativo dos sistemas de ensino.

No entanto, e face ao novo paradigma da escola inclusiva os planos de formação inicial, têm vindo gradualmente a ser incluídas matérias no âmbito das necessidades educativas especiais de forma discreta, sob a modalidade de cursos ou módulos (Lawson, Nowish, & Nash, 2013).

Como corolário o “*Perfil de Professores Inclusivos*” deve ser utilizado como um instrumento de orientação na preparação e elaboração dos programas de formação, dado que não especifica os conteúdos, mas sim aconselha sobre os valores, atitudes, comportamentos e conhecimentos que devem trabalhados. Como explica Nóvoa (1994), não se pode pretender impor ambientes inclusivos, onde reina a diversidade, sem que os professores estejam preparados para enfrentar tal enquadramento e sobre esta temática o autor acrescenta que:

“A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação” (Nóvoa, 1994, p.8).

5.2.2 Valorização da Diversidade

Em relação à “valorização da diversidade” e de acordo com a Agência Europeia (2012), existem duas competências fundamentais: as “*Conceções de educação inclusiva*” e as “*Perspetivas do professor sobre a diferença*”.

Sobre as “*Conceções de educação inclusiva*” (quadro 6) o que significa mobilizar as diferenças e semelhanças de cada aluno no processo individual e coletivo de aprendizagem, tem como alicerce a equidade, os direitos humanos e os princípios da democracia, pelo que visa outorgar oportunidades iguais, para que cada um possa contribuir de igual forma para o seu sucesso, mas também para o sucesso de todos.

Quadro 6. Conceções de educação inclusiva

Valorização da diversidade
Competência - Conceções de educação inclusiva
Atitudes e Convicções Têm como pilar a equidade, os direitos humanos e democracia. Obriga a passar à prática uma realidade que frequentemente só está consagrada na legislação e nos acordos internacionais. Preconiza que o acesso ao ensino regular não é garante, nem da inclusão, nem da qualidade de ensino.
Capacidades Refletem a ética, as próprias crenças e atitudes e a forma como influenciam os comportamentos. A confidencialidade atua como sentimento de respeito. Sendo fundamental que o professor adquira estratégias educativas e uma linguagem adequada.

Fonte: Adaptado de Agência Europeia, 2012, pp.12-13

Naturalmente que para um bom exercício da profissão de professor as premissas e crenças que os mesmos defendem sobre a diferença representa uma questão crucial.

Assim, as atitudes e convicções (quadro 7) devem ter como pilar que a diferença existe, que deve ser considerada como natural, valorizada e respeitada. Todos os alunos, não só em teoria, mas na prática, devem ter as mesmas oportunidades, as quais se traduzem também pelo direito de se fazerem ouvir e de serem ouvidos, e o professor, tem de ter em consideração que funciona como exemplo de conduta e a forma como lida com os alunos tem reflexos na autoestima destes (Agência Europeia, 2012).

Quadro 7. As perspectivas dos professores sobre a diferença

Valorização da diversidade
Competência - As perspectivas dos professores sobre a diferença
Atitudes e Convicções Ser diferente é algo tão natural que merece ser respeitado e valorizado. Acrescenta e cria valor quer em sala de aula, como na comunidade escolar.
Capacidades Refletem a forma de responder à diversidade, a qual passa pela implementação de estratégias de ensino assertivas que respeitam, incentivam e valorizam os ritmos e os progressos de todos os alunos.

Fonte: Adaptado de Agência Europeia, 2012, pp.12-13

A ridicularização, a colocação de rótulos/adjetivos, ou alcunhas depreciativas nos alunos são práticas condenáveis e que podem ter efeitos muito negativos sobre a aprendizagem (Reusen, Shoho, & Kimberly, 2011).

Para Forlin, Earle, Loreman e Sharma (2011), compreender as crenças e atitudes dos professores sobre a inclusão é um importante indicador sobre a probabilidade de sucesso de um processo de inclusão. Professores com atitudes apreensivas sobre a inclusão podem usar práticas que promovem a exclusão, em vez de inclusão.

Em contrapartida, os professores que defendem a inclusão tendem a usar estratégias de ensino que lhes permitem acomodar as diferenças individuais (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003).

Tendo em consideração esta realidade, os professores precisam de aprender a aprender com as diferenças. Ao se interagir com a diferença criam-se momentos de partilha de conhecimento e de experiências. Não existem duas pessoas completamente iguais, como não

existem dois conhecimentos iguais. Mesmo que dois professores pertençam à mesma área de conhecimento, é sempre possível desenvolver abordagens diferentes. Os professores, durante a sua formação recebem informação num dado contexto, assimilam-na e cruzam-na com a sua experiência que também é única e por isso, constroem um conhecimento que é só seu.

Neste sentido, a diversidade de estilos de aprendizagem deve ser entendida como uma vantagem que se multiplica na transmissão e partilha, pelo que represente um recurso de extrema importância no ensino (Agência Europeia, 2012).

5.2.3 Apoiar Todos os Alunos

Relativamente a “*apoiar todos os alunos*”, cruza essencialmente o respeito por cada aluno individualmente. As salas de aula não são clubes sociais, em que o professor tem o direito de escolher quem são os alunos que quer ensinar. Da mesma maneira que um aluno raramente pode escolher um professor. Decididamente um professor não tem o direito na maioria dos graus de ensino, de escolher os seus alunos.

Assim, da mesma maneira que um professor deve respeitar todos os alunos, da mesma forma, deve preocupar-se com o percurso de aprendizagem de todos. A simplicidade das palavras esconde uma realidade que nem sempre é tão simples. Para tornar exequível que um professor não seja ele próprio o impulsionador de situações de desigualdade, tem de desenvolver competências assentes em princípios essenciais e basilares sobre a aprendizagem em ambientes não homogêneos. Aprender é assimilar informação ou dados que são transformados em conhecimento, e por isso, antes de tudo, é uma atividade de relacionamento social. Assim, as expectativas dos professores são um fator de motivação e, por conseguinte, decisivo no sucesso dos alunos (Agência Europeia, 2012).

Nunca é demais mencionar a importância e contributo dos pais e famílias na aprendizagem dos alunos, e que a forma como são educados, desenvolve ou restringe traços de personalidade essenciais para aumentar o potencial de aprendizagem (Agência Europeia, 2012). Como clarifica Le Boterf (2006) a competência não se reduz ao conhecimento, ou às capacidades ou técnicas, mas realiza-se na ação. Ou seja, o profissional competente e neste caso o professor, demonstra-o através da ação. Portanto, a competência resulta não só de saber agir, mas também de querer agir e poder agir. O saber agir pode desenvolver-se, através da formação, adquirindo novas competências, saber fazer de diversas formas, trabalhando, capacidades cognitivas e comportamentais (Le Boterf, 2006). De acordo a Agência Europeia (2012), os

conhecimentos que sustentam a área de competência “*Promover a aprendizagem acadêmica, social e emocional de todos os alunos*” (quadro 8) incluem compreender a importância da partilha e do trabalho em equipa entre professores, pais e familiares e escola.

Quadro 8. Promover a aprendizagem académica, prática, social e emocional

Apoiar todos os alunos	
Competência – Promover a aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos	
Atitudes e Convicções	Aprender não é só receber informação, mas transformá-la em conhecimento. É preciso ensinar os alunos a pensar e saber respeitar a divergência de opinião. Ensinar é uma atividade que cruza o relacionamento social e emocional dos alunos. Quanto mais os alunos forem estimulados, incentivados, e mais altas forem as expectativas dos professores mais probabilidade existe de as aprendizagens culminarem em sucesso.
Capacidades	Um professor tem de aprender a comunicar de uma forma eficaz, a nível verbal e não-verbal. Tem de ensinar os alunos a aprender a aprender, incentivá-los a serem autónomos, a não ter medo de falhar e aprender com os erros.

Fonte: Adaptado de Agência Europeia, 2012, pp.14-15

Se os pais não valorizarem e respeitarem o trabalho do professor, dificilmente o aluno o irá respeitar. E isto é um círculo vicioso, que se aplica a todos os intervenientes. O exemplo dos pais, o incentivo, e a forma como trabalham o potencial de capacidades dos filhos, irá refletir-se também na forma como estes aprendem, independentemente, dos seus constrangimentos ou limitações. Aos professores também se lhes exige que tenham uma conduta digna de exemplo, e neste âmbito, a comunicação eficaz, a nível verbal e não-verbal é crucial. É também digno de referência o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos e o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” como meio para formar alunos independentes e autónomos.

Ao “aprender a aprender” e aceitar a aprendizagem ao longo da vida profissional o aluno ganha maturidade, torna-se mais consciente, competente e responsável. Constitui também um veículo de transmissão de conhecimento para colegas e comunidade em geral (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009).

Como explica Fonseca (2014), aprender corresponde a uma mudança de comportamento provocada pela experiência, mas que não é possível operar-se num dado instante, por um simples toque mágico, trata-se de um processo e não um produto final do cérebro, pelo que

requer prática, investimento emocional e motivacional prolongado. Igualmente, é interessante destacar que ensinar não é um processo inato, pelo que segundo a Agência Europeia (2012), se torna necessário ter competências e conhecimentos adequados, mas igualmente, incorporar estratégias pedagógicas adequadas a incentivar os alunos a melhorar os ritmos de aprendizagem e incutir que a aprendizagem também é um processo da sua responsabilidade.

Os alunos devem ser incentivados a não ser recetores passivos de informação, pelo que compete ao professor não só obrigá-los a pensar, como, fomentar que o façam e respeitar as suas opiniões, sempre numa abordagem construtiva e de educador.

Os alunos devem ser desafiados e incentivados a “assumir riscos” e a não ter medo de falhar. Devem aprender num ambiente seguro, no qual possam ser autênticos e possam efetivamente aprender com os erros, sem estigmas. As práticas de avaliação devem primar pela justiça e ter em consideração a aprendizagem social, emocional e académica (quadro 9).

Quadro 9. Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas

Apoiar todos os alunos Competência - Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas
Atitudes e Convicções “A atividade de um professor é ensinar e qualquer professor tem de estar disponível para ensinar todos os seus alunos. É uma questão de princípio assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos. Os professores devem assumir como premissa que as aptidões dos alunos não são estáticas, e que é possível ao aluno evoluir. O professor deve ter presente é que a expressão “aprender a aprender” deve ser aplicada em qualquer idade. Um aspeto muito importante é que o processo de aprendizagem é em geral igual para todos os alunos e que existem muito poucas técnicas específicas para o ensino especial. O que normalmente varia é a profundidade do currículo, a calendarização da aprendizagem e o ritmo de assimilação pelo aluno. Capacidades Em termos de capacidades é fundamental a liderança, tendo em consideração que se é necessário que um professor esteja apto a ensinar, também é necessário que esteja apto a gerir uma sala de aula. Outra das capacidades a destacar é que um professor precisa de saber trabalhar com todos os alunos em simultâneo, mas também individualmente. É importante destacar que é plausível que os grupos sejam heterogéneos e neste caso o professor deve estar preparado para usar o currículo como um instrumento para a inclusão. Um dos grandes desafios é aplicar a diferenciação de métodos, conteúdos sem discriminar. O trabalho com as famílias é imprescindível e crucial, assim como a personalização da aprendizagem e fixação de metas. Ainda em termos de metodologias é essencial que o professor fomente a aprendizagem cooperativa, em que os alunos se entrem ajudam”.

Fonte: Adaptado de Agência Europeia, 2012, pp.15-16

Em termos de competência os professores das escolas inclusivas têm de assumir o compromisso e a responsabilidade de ensinar todos os alunos da sala de aula, sem exceção. Para tal, necessitam de adquirir conhecimentos que permitam suportar competência sobre “metodologias de ensino eficazes em turmas heterogêneas” (Agência Europeia, 2012).

Silva (2010) salienta que a gestão de uma turma e a organização do trabalho e técnicas de suporte à aprendizagem não são tarefas fáceis, e que a complexidade pode ser acrescida quando existem alguns alunos que têm necessidade de uma intervenção mais ou muito específica. Este autor atribui a responsabilidade dos alunos aos professores, mas também à escola e é pretórico na caracterização dos princípios da inclusão. Para este autor, todos os alunos são da responsabilidade da escola, a qual ao abrigo dos princípios da inclusão, deve saber responder a diferentes problemáticas e implementar as medidas necessárias. Jamais os alunos, mesmo que padeçam de dificuldades muito complexas, devem ficar circunscritos apenas à responsabilidade dos professores de educação especial, para evitar que se desvirtuem, em nome da inclusão, os seus princípios mais elementares (Silva, 2010).

Leite (2016, p.3) salienta que “Saber gerir uma turma inevitavelmente heterogênea, como são todas as turmas atuais é uma das dimensões fundamentais do conhecimento profissional docente e é provavelmente aquela sem a qual, as outras dimensões não se chegam sequer a constituir”. Neste sentido, em relação às competências “*metodologias de ensino eficazes em turmas heterogêneas*” é dado especial destaque à liderança, à gestão da sala de aula numa abordagem pela positiva, ao trabalho individual com os alunos e à utilização do currículo como uma ferramenta de gestão da aprendizagem (Agência Europeia, 2012).

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) também são alvo de especial atenção no relatório desenvolvido pela Agência Europeia (2012), não só pela necessidade do seu domínio, mas como meio facilitador de aprendizagens. Seguramente, não basta receber os alunos é indispensável que a escola ofereça condições para a operacionalização de um projeto pedagógico inclusivo, o que obriga a estratégias de aprendizagem flexíveis (Rief & Heimburge, 2000).

A conceção de flexibilização não pode ser utilizada como manobra para construir um percurso paralelo, gerador de segregação ou exclusão. De uma forma muito concreta, a flexibilização da prática pedagógica justifica-se perante a necessidade de “*diferenciar os meios para igualar os direitos*” (Alonso, 2013). Efetivamente, o professor deve utilizar “uma avaliação formativa e sumativa que apoie a aprendizagem e não rotule nem tenha repercussões

negativas para os alunos, deve adotar estratégias colaborativas de resolução de problemas e utilizar formas de comunicação verbal e não verbal para facilitar a aprendizagem” (Agência Europeia, 2012, p.16). ~

Como referem Castro Silva, Amante e Morgado (2017) os professores que utilizam práticas colaborativas são mais inovadores no trabalho desenvolvido em sala de aula e revelam maior satisfação no trabalho. Ou seja, os professores que trabalham em escolas caracterizadas por um clima escolar positivo evidenciam maior satisfação e maior compromisso no desempenho das suas funções (Castro Silva, Amante e Morgado, 2017).

Freiberg (1998) enfatiza a natureza multifacetada do clima escolar destacando que existem muitos elementos e que nenhum deve ser considerado como um fator único e determinante do clima escolar. O clima escolar pode ter uma influência positiva na saúde do ambiente de aprendizagem ou representar uma barreira significativa à aprendizagem. Assim, o feedback sobre o clima escolar pode desempenhar um papel importante nos esforços de reforma e melhoria da escola (Freiberg, 1998).

5.2.4 Trabalho com outras Pessoas

Sobre o valor do “*trabalho com outras pessoas*” a colaboração e trabalho em equipa com pais e famílias (quadro 10), assim como, colegas e outros profissionais de educação, são metodologias essenciais para todos os professores, porque, por um lado, promovem o empenho na concretização de um objetivo comum, e por outro, proporcionam a partilha de experiências e a construção de sinergias.

Castro Silva, Amante e Morgado (2017) alertam para que consoante o tipo de prática colaborativa, esta pode influenciar positivamente ou não o envolvimento dos professores, realidade que pode ter efeitos sobre o relacionamento entre pares. Para estes autores quando os professores se sentem mais apoiados é natural que se sintam mais comprometidos com a sua profissão. Paralelamente ao apoio da liderança da escola e dos pares, também os pais, famílias e comunidade detêm um papel fulcral. O ensino inclusivo é na sua conceção baseado em estratégias de trabalho colaborativo, pelo que não faz sentido não contemplar os pais e as famílias nesta abordagem (Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011).

Quadro 10. Trabalhar com pais e famílias

Trabalho com outras pessoas
Competência - Trabalhar com pais e famílias
Atitudes e Convicções “Os pais são os primeiros educadores, e em situações de necessidades educativas especiais, (apesar de depender das idades), são o garante da participação, assiduidade e envolvimento dos alunos. Por conseguinte, representam uma mais valia essencial, que jamais deve ser desprezada. Capacidades O professor deve ser capaz de motivar e envolver os pais e famílias no apoio à aprendizagem do aluno. Para o efeito as capacidades comunicacionais são de extrema importância. O professor deve estar ciente das diferentes origens culturais, étnicas, linguísticas e sociais, de modo a estabelecer uma comunicação adequada e merecedora de respeito”.

Fonte: Adaptado de Agência Europeia, 2012, pp.16-17

Castro Silva e Martins (2002, p.80) referem que “O envolvimento parental está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos filhos e que quando as famílias participam na vida da escola, quando acompanham e ajudam os seus filhos nas tarefas escolares, estes têm melhores desempenhos escolares que os seus colegas com igual background, mas cujos pais não exercem qualquer forma de participação (...).

Objetivamente, a educação inclusiva acarreta um processo de melhoria contínua, pelo que é fundamental a utilização de todos os recursos disponíveis, incluindo as iniciativas que favoreçam o envolvimento parental. Assim, os modelos de trabalho dos professores de salas de aulas inclusivas, devem incorporar todos os recursos de apoio disponíveis, os quais incluem, alunos, pais, e outros profissionais, com o propósito de troca de saberes e construção de equipas multidisciplinares. Mas a cooperação interpessoal, deve ser construída numa base natural de entreajuda para alcançar um objetivo comum.

Segundo Dalton, Mckenzie e Kahonde (2012), é urgente que professores e terapeutas encontrem formas colaborativas de trabalhar tendo como finalidade alcançar um maior benefício para os alunos. Compartilhar um problema com um colega, para que em conjunto se encontre uma solução é um processo natural, e que se os professores se esquecerem disso e abdicam do que existe de maior valor na interação humana: a troca de ideias.

No entanto, como explica Dalton et al. (2012), nem sempre existe na comunidade docente e terapêutica esta disponibilidade de cooperação, pelo que se cai na tentação de

maximizar o ensino através da conceção - aprendendo de maneira universal, isto é, pretende-se aplicar os mesmos princípios para todos os alunos, em vez de se propor programas específicos de aprendizagem para diferentes formas de diversidade ou deficiência. Obviamente que este comportamento permite uma certa simplicidade, o que é muito atrativo para o professor ocupado, no entanto, ao implementar os princípios básicos face aos diferentes ritmos de aprendizagem uma gama de necessidades pode não ser satisfeita.

Outro aspeto que merece destaque para Dalton et al. (2012) é que, enquanto os professores falam a linguagem do currículo, os terapeutas estão mais mergulhados em termos médicos ou psicológicos.

Como referem Nunes e Amaral (2008), no caso de alunos com problemáticas mais severas, ou com multideficiência, o sucesso da inclusão passa, decididamente, pela capacidade de identificar modelos de resposta em sintonia e colaboração com os pais e sempre que possível com os próprios alunos.

Neste contexto, a competência “*trabalhar com outros profissionais*”, ou seja, o trabalho em conjunto e a cooperação são fatores determinantes da garantia de que a estratégia pedagógica realizada serve, de facto, as necessidades do aluno (quadro 11).

Quadro 11. Trabalhar com outros profissionais

Trabalho com outras pessoas
Competência - Trabalhar com outros profissionais
Atitudes e Convicções A educação inclusiva é frequentemente complexa, pelo que requer um trabalho de equipa.
Capacidades O contexto da educação inclusiva por si não é fácil, o que obriga os professores a implementar estratégias que facilitem o trabalho entre os diferentes intervenientes. As equipas devem ser flexíveis, desenvolver as atividades com uma visão abrangente e espírito de comunidade escolar. Devem contribuir para a criação de parcerias com outras escolas, organizações comunitárias e outras organizações com valências educativas.

Fonte: Adaptado de Agência Europeia, 2012, pp.17-18

Para Alarcão (2014), o exercício responsável da profissão de professor deve envolver os docentes em dinâmicas de reciprocidade e trocas de conhecimentos e de serviços, com o propósito de dar origem à aquisição, consolidação e produção de novos conhecimentos. Compete ainda, aos professores, encontrarem estratégias pedagógicas, e abordagens

motivacionais que lhes permitam ensinar todos os alunos, o que pode implicar o recurso a novos métodos e práticas, em particular, para aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais. Obviamente que ninguém pode ensinar o que não sabe, razão pela qual é preciso ensinar os professores a ensinar (Lawson, Norwich, & Nash, 2013). Ensinar é uma arte, que se desenvolve pela comunicação verbal e não-verbal, razão pela qual, em paralelo com as competências de conhecimento são áreas que necessitam de ser trabalhadas.

5.2.5 Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores

Sobre o ponto quatro – “*desenvolvimento pessoal e profissional dos professores*” Avramidis e Norwich (2010) salientam que quanto maior for o sentimento de confiança sobre as capacidades pedagógico-didáticas, maior será a disponibilidade para aceitar implementar programas inclusivos, e, por conseguinte, a formação, inicial ou contínua, é extremamente relevante na formação de atitudes assertivas.

De facto, “um conhecimento sólido e aprofundado dos conteúdos e das formas de os ensinar permite ao professor encontrar a melhor forma de fazer um determinado aluno aprender um determinado conteúdo (...)” (Leite, 2016, p.2).

Ao partir do pressuposto que o conhecimento não se transmite, adquire-se, e que é uma estrutura articulada de saberes diversos, sensações, emoções e memórias, integrada num conjunto conceptual mais ou menos harmonioso e capaz de ser explicado, através do conhecimento, o “(...) professor consegue perceber dificuldades, decompor procedimentos e voltar a articulá-los por outros caminhos, relacionar conceitos com a vida quotidiana, tornar o currículo relevante para o aluno e passível de apropriação por ele” (Leite, 2016, p.2).

Nesta perspetiva, os valores, crenças e atitudes influenciam os comportamentos dos professores enquanto indivíduos, e os mesmos fatores determinam a maneira como, estes desempenham as funções profissionais (Junges & Behrens, 2016).

Para a Agência Europeia (2012), ensinar também é aprender, na medida em que a partilha enriquece em simultâneo, recetor e emissor. No entanto, estamos perante uma época marcada, por um lado, pela velocidade de circulação da informação, e por outro pelo seu aumento constante em termos de quantidade. Estas duas realidades, impulsionaram a alteração de comportamentos. Num mundo de informação é fundamental o acompanhamento das novas dinâmicas do mundo e a adaptação permanente de práticas, métodos e conceitos, pelo que os

professores, à semelhança de outras profissões, devem ser responsáveis pela garantia da melhoria da sua prática de uma forma proactiva.

A formação inicial de professores representa um marco muito relevante, tendo em consideração que é uma etapa académica que influencia profundamente os percursos posteriores, como afirmam Oliveira e Vasconcelos (2010), os quais atribuem especial atenção a este aspeto, e alertam para a importância do desenvolvimento de uma prática reflexiva. Para estes autores, a prática reflexiva conduz à construção e reconstrução dos saberes, minimiza a separação entre a teoria e a prática e abraça uma dinâmica circular na qual “a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Oliveira & Vasconcelos, 2010, p.128). A experiência e a reflexão são, analogamente, elementos de aprendizagem que conduzem ao desenvolvimento de capacidades fundamentais, entre elas a autonomia e segurança nas matérias lecionadas.

Segundo a Agência Europeia (2012), os conhecimentos essenciais que sustentam a atitude reflexiva incluem a disponibilidade, a motivação, o empenho em aprender, mas também o gosto em implementar procedimentos e técnicas de autoavaliação e resolução de problemas. O conceito de professor reflexivo foi introduzido em Portugal por Isabel Alarcão, como refere a autora com base no trabalho desenvolvido Donald Schön (Alarcão, 2014).

A reflexão possibilita ao professor obter informação sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências da mesma. Portanto, a qualidade e a essência da reflexão são mais relevantes do que a própria ação. Os professores que refletem sobre a sua ação envolvem-se num processo de pesquisa e autoavaliação, com vista à introdução de melhorias no seu desempenho. Neste contexto, a formação de professores foi alvo de uma grande mudança, ao incorporar que os professores devem ser preparados para trabalhar com outros profissionais, bem como, adotar uma prática reflexiva (Alarcão, 2014).

Sendo a formação indiscutivelmente considerada como imprescindível e crucial, a grande questão não reside no facto de saber se os professores têm o conhecimento e as capacidades necessárias para ensinar nas salas de aulas inclusiva, mas sim, se a forma como utilizam o seu conhecimento e desenvolvem a sua atividade são adequados a ambientes inclusivos (Gehrke & Cocchiarella, 2013).

Assim, as áreas de competência no âmbito do “*desenvolvimento profissional e pessoal dos professores*” são essencialmente a manutenção de uma atitude reflexiva – “*Professores como profissionais reflexivos*” e a “*Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo*” (quadro 12 e 13). Os conhecimentos e níveis de

compreensão que suportam a área de competência “*Professores como profissionais reflexivos*” incluem, as estratégias metacognitivas pessoais, aprender a aprender; a reflexão, a autoavaliação e o desenvolvimento de técnicas pessoais de resolução de problemas (quadro 12).

Quadro 12. Professores como profissionais reflexivos

Professores como profissionais reflexivos
Competência - Desenvolvimento profissional e pessoal
Atitudes e Convicções “O propósito de ensinar não é só transmitir informação, mas sim gerar conhecimento, assim, o ensino é uma atividade que requer planeamento, avaliação, reflexão, reformulação e resolução de problemas. Ninguém pode fazer bem feito o que não sabe fazer, e ninguém pode ensinar o que não sabe, pelo que a prática reflexiva evidencia o que deve ser melhorado e facilita a eficácia do trabalho dos professores com os pais, com os outros professores e profissionais dentro e fora da escola. Capacidades Cada professor deve estar consciente da necessidade, mas também capacitado, para implementar estratégias de liderança e de gestão da sala de aula, adequadas à heterogeneidade do grupo. Uma sala de aula é parte de uma comunidade escolar e a escola é parte duma comunidade mais alargada, neste sentido, compete ao professor fazer da turma uma comunidade que faz parte de uma vasta comunidade escolar. O professor deve contribuir para os processos de avaliação da escola, colaborar na resolução dos problemas, de uma forma empenhada e cooperativa com outros profissionais. Para uma escola o estabelecimento de parcerias com outras escolas, e outras organizações é essencial”.

Fonte: Adaptado de Agência Europeia, 2012, pp.18-19

Uma escola para ser inclusiva necessita de professores com competências para lidar com lógicas de aprendizagem e práticas de ensino que promovam o desenvolvimento de todos os alunos. Na sala de aula, o desenvolvimento do currículo, vai atingido diferentes conteúdos, o que implica que os alunos sejam frequentemente confrontados com situações de aprendizagem com as quais não estão familiarizados. Muitas vezes também por uma questão de maior preferência, ou maior estabilidade emocional e empenho, uns conteúdos revelam-se mais acessíveis de compreensão que outros. Esta realidade pode gerar situações de incerteza para alguns alunos, enquanto para outros é considerado um desafio interessante e motivador. “As crenças motivadoras atuam como uma estrutura de referência que guia o pensamento, sentimentos e ações dos alunos numa disciplina ou matéria” (Boekaerts, 2001, p.8). Podem ser favoráveis ou desfavoráveis, promotoras de sentimentos e contextos positivos ou negativos para a aprendizagem e, uma vez formadas, são muito resistentes à mudança (Boekaerts, 2001). O envolvimento dos alunos é muito variável, até porque eles próprios ao estarem num processo

de crescimento são muitas vezes inconstantes. Assim, o empenho e a concentração variam muito em função de fatores individuais e de contexto, ligados à estabilidade emocional e à motivação, pelo que as atuais teorias cognitivas dão prioridade ao estudo das crenças, valores e emoções, por considerarem que essas são mediadoras do comportamento (Lourenço & Paiva, 2010).

Em suma, não há aprendizagem sem motivação, razão pela qual este aspeto não pode ser descurado na “*Formação inicial de professores como base para o processo de desenvolvimento profissional contínuo*” (quadro 13). De acordo com Brito Cunha e Boruchovitch (2012, p.252), “...quando o professor ensina “como aprender” e não somente “o que aprender”, ele também precisa se preocupar em “como ensinar” a trabalhar com a motivação do aluno”. Logo, é essencial que sejam introduzidos nos cursos de formação de professores estes conteúdos.

A visão de construir um sistema de educação mais eficiente, por via do mérito, obriga a que os professores detenham as competências apropriadas para responder às diversas necessidades dos alunos, e por conseguinte, a Agência Europeia (2012) destaca como saberes importantes e níveis de compreensão que sustentam esta área de competência a “*Formação inicial de professores como base para o processo de desenvolvimento profissional contínuo*” o conhecimento sobre o contexto laboral, a legislação, as oportunidades e percursos de formação contínua, tendo sempre presente que a melhoria constante de práticas é um dever dos professores independentemente do grau de ensino lecionado (quadro 13).

Perante esta contextualização, a essência de valores e competência que suportam a educação inclusiva deve ser alicerçada no trabalho de todos os professores, o que envolve os professores com formação mais generalista e os professores com formação de especialista (Agência Europeia, 2012).

Na verdade, existem valores e áreas de competência que todos os professores necessitam para exercer a sua atividade em contextos inclusivos, e que não estão em contradição com a formação especializada, muito pelo contrário (Agência Europeia, 2012).

Quadro 13. Formação inicial de professores como base para o processo de desenvolvimento profissional contínuo

Formação inicial de professores como base para o processo de desenvolvimento profissional contínuo
Competência - Desenvolvimento profissional e pessoal
Atitudes e Convicções Tendo em consideração que compete aos professores serem responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, a formação inicial deve ser encarada como o primeiro passo da aprendizagem. Num mundo em constante mutação o conhecimento de hoje pode ficar rapidamente obsoleto. A disponibilidade para aprendizagem de novas aptidões e a procura ativa de informação e aconselhamento deve ser encarada como uma atitude positiva e não uma fraqueza. O professor não pode ser um especialista em todos os domínios da educação inclusiva. Capacidades Ser conservador nas práticas não obriga a ser inflexibilidade, nem que não se promova a inovação. Saber recorrer aos colegas e outros profissionais como fontes de partilha de informação e inspiração é uma virtude. Estar disponível, para ensinar não só no seio da aula, mas que o ensinar seja uma atitude que contribua para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

Fonte: Adaptado de Agência Europeia, 2012, p.18

Como ninguém pode ensinar o que não sabe, a “profissão” formador de professores precisa de ser melhorada no que respeita ao ingresso, ao recrutamento e ao desenvolvimento profissional contínuo (Hollenweger, Pantić, & Florian, 2015) e como refere a Agência Europeia (2012) o “Perfil dos Professores Inclusivos” constitui uma ferramenta de reflexão para os professores, e para quem tem responsabilidades sobre a sua formação, e sobre o sistema de ensino.

Mazzotta e D’Antino (2011, p.382) afirmam que uma política de inclusão tem de respeitar e reafirmar a igualdade de direitos e tem de assegurar a educação escolar para todos, o que representa que não pode estar em conformidade com práticas de “inclusão selvagem”. Para estes autores, é imprescindível salvaguardar que a educação inclusiva é um compromisso de todos e uma responsabilidade de todos. Objetivamente, acarreta uma mudança conceptual, tendo em consideração que ultrapassa a necessidade de dar resposta a grupos específicos de alunos. A educação inclusiva pode ser exercida numa grande diversidade de contextos, tendo como pedra angular e foco de atenção o sucesso de aprendizagem do aluno.

Paxe (2017) salienta que a formação e seleção de professores deve ser feita com muito rigor porque escolher candidatos sem a formação e competências necessárias é arruinar as gerações futuras.

5.3 A formação de professores para a inclusão

A formação enquanto processo de aprendizagem tem de ter em consideração as modificações que opera por via da aquisição de novos conhecimentos ou consolidação dos existentes. Neste sentido, a conceção dos programas de formação tem de ser contextualizada, não apenas numa perspetiva de preenchimento de competências técnicas, mas também comportamentais, respeitando os diferentes tipos de saberes, as formas de aquisição e a função (Boterf, 2006). Efetivamente, ao longo dos últimos anos, muitos têm sido os debates sobre o papel do professor à luz dos novos desafios em geral, e em particular sobre a inclusão tendo autores como Forlin et al. (2001), salientando que a forma como um professor desempenha a sua atividade, as suas atitudes e comportamentos são fatores decisivos para o sucesso de práticas inclusivas.

Também Nóvoa (2009) destaca a importância da criação de um novo olhar sobre o papel de professor e da sua aprendizagem, salientando a componente pessoal e o efeito que a mesma tem em termos de valores, personalidade e compromisso pessoal. Os professores são pessoas de corpo inteiro, e a sua atividade não se exerce numa abordagem de contratar apenas um braço, ou uma perna, porque o corpo vem sempre junto. Neste contexto, os sucessos dos ideais de inclusão dependem da sabedoria dos professores, mas também das competências para ensinar (Avramidis & Norwich (2010).

Um dos grandes desafios que se deve colocar ao abordar a problemática da formação de professores para a inclusão é a complexidade que envolve o desempenho de funções de docência e por conseguinte, é importante refletir nos contributos disponibilizados pelas inúmeras conferências internacionais (Agência Europeia, 2010).

De um modo geral, existe uma certa unanimidade em que o sucesso da educação inclusiva passa pela forma como é ministrada a formação aos futuros professores, o apoio em termos de formação disponibilizado para quem já exerce, e a qualidade com que ambas as formações são ministradas. A abrangência de competências e saberes para exercer a atividade de professor também é um fator crucial e reconhecido como questão essencial para legitimar a profissão em ambiente inclusivo.

De acordo com o relatório mundial sobre a deficiência publicado pela Organização Mundial da Saúde em 2011, para que seja profícuo em termos gerais de aprendizagem, o ensino inclusivo e necessário trabalhar competências dos professores do ensino regular e isso só é

possível com formação (OMS, 2011). Para este organismo, a concepção de programas de formação deve ter em consideração a necessidade de incorporar os valores e princípios que suportam os ideais da inclusão, e adverte que a prática profissional reflete, não só conhecimentos, capacidades e competências, como também comportamentais (OMS, 2011).

Forlin et al. (2011) argumenta que enquanto não se conseguir ensinar na verdadeira asserção da palavra, uma pedagogia e uma atitude que mova comportamentos na defesa do desenvolvimento de todos os alunos não é possível alcançar uma filosofia inclusiva. Este aspeto tem sido muito abordado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais (Agência Europeia, 2018), a qual enuncia como prioridade no âmbito desta problemática a importância, mas também, a necessidade de preparar os professores através de formação para lecionar em ambiente inclusivo. Qualquer linha de orientação nesta matéria implica, inevitavelmente, uma redefinição da política educativa, designadamente ao nível dos modelos e das estruturas dos programas de formação dos professores, mas também, uma mudança de atitude dos professores e outros profissionais face à concepção de educação para todos (Agência Europeia, 2018).

Anastasiou e Kauffman (2012) defendem que a ideia de que a maioria ou todos os professores podem estar ou ser preparados para responder às necessidades de todos os alunos inseridos na educação regular é assustadoramente ingénua, apesar de ser sedutora. Na verdade, o futuro que vier a ser construído depende do que está a ser feito no presente.

Para Adjei-Boateng e Cobbinah (2019), o papel do professor é tão crucial que nenhuma nação se pode dar ao luxo de ignorá-lo. No entanto, a qualidade da educação não pode ser alcançada sem professores devidamente preparados, confiantes e motivados, aos quais são disponibilizados os recursos necessários para que garantam o cumprimento dos propósitos de resultados equacionados, os quais implicam que todos os alunos tenham experiências ganhadoras e obtenham benefícios de aprendizagem efetivos.

5.4 Modelos de formação de professores

Numa era marcada pela abundância da informação, segundo o relatório *TALIS - Teaching and Learning International Survey 2018 Results* espera-se que os professores tenham um conhecimento profundo e amplo do que ensinam. Espera-se que promovam o desenvolvimento intelectual, mas também emocional dos alunos. Espera-se que fomentem a curiosidade e a pesquisa. Espera-se que desenvolvam competências digitais. Espera-se que

trabalhem proactivamente com os colegas, com os pais e com a comunidade, cultivando uma escola baseada na defesa do “Compartilhar e Cuidar”, aberta à inovação tecnológica e a novas práticas de ensino (OECD, 2019). Isto porque compete aos professores preparar os alunos para desempenhar um papel ativo em todas as dimensões da vida. Enquanto alunos precisam de navegar através da incerteza, através de uma grande variedade de contextos: no tempo (passado, presente, futuro), no espaço social (família, comunidade, região, nação e mundo) e no espaço digital. Precisam ainda de aprender a saber envolver-se com o mundo natural, para apreciar a sua fragilidade, complexidade e valor (OECD, 2019). Em muitos aspetos, é difícil separar a formação de professores e as ciências da educação, uma vez que as ciências da educação são fundamentais para a formação de professores e há uma considerável sobreposição entre as duas (Comissão Europeia, 2010).

A formação de professores envolve o estudo da educação no sentido mais amplo e inclui muitos dos aspetos descritos nas ciências da educação. A principal diferença entre as duas áreas é o foco profissional muito específico da formação de professores como refere o *Projeto Tuning* realizado no âmbito da União Europeia (Comissão Europeia, 2010). Ainda segundo o relatório do projeto, a preocupação com a formação de professores tem estado presente como uma das principais preocupações da União Europeia nas últimas décadas, realidade que está patente em inúmeros documentos (Comissão Europeia, 2010).

De facto, a formação de professores é ou deveria ser uma das áreas estratégicas para qualquer país, tendo em consideração que a qualidade da educação é um determinante poderoso na criação de riqueza, na competitividade e no crescimento económico. A este aspeto acresce que a educação de uma geração, e sem descurar o papel da família, depende muito da qualidade de ensino ministrada e dos valores partilhados, e sem qualidade de formação de professores, não é possível atingir qualidade na educação.

Segundo os princípios preconizados no seio da União Europeia, a formação de professores deve ser multidisciplinar e baseada em pesquisa. Deve garantir que os professores tenham amplo conhecimento de disciplinas, um bom conhecimento de pedagogia, as capacidades e competências necessárias para orientar e apoiar os alunos, e uma compreensão das dimensões sociais e culturais da educação. A profissão de professor deve ser bem qualificada, ou seja, os professores devem ser graduados numa instituição de ensino superior ou equivalente (Comissão Europeia, 2010).

Em termos dos regimes oferecidos em Ciências da Educação grande parte dos países utiliza três ciclos. O 1º Ciclo corresponde ao grau de Licenciatura e tem duração de 3 a 4 anos de estudo, o 2º Ciclo corresponde ao Mestrado e cursos de especialização com duração de 1 a 2 anos e o 3º Ciclo corresponde ao doutoramento com duração de 3 ou 4 anos. As licenciaturas em Ciências da Educação tendem a ser multidisciplinares, com uma forte componente de outra disciplina. No entanto, em alguns países, como por exemplo, em Espanha, o primeiro grau em Estudos da Educação são um tema único e centram-se na Educação de um ponto de vista amplo e em toda a sua complexidade (Comissão Europeia, 2010).

No 1º Ciclo os programas podem recorrer a uma ampla gama de recursos intelectuais, perspectivas teóricas e disciplinas académicas, com vista a uma melhor compreensão da Educação e dos contextos em que ela ocorre. Currículos típicos incluem princípios Educacionais, História da Educação, Sociologia de Educação; Educação de Adultos; Psicologia da Educação; Trabalho de Jovens e/ou Comunitário; Desenvolvimento Curricular; Administração Educacional; Trabalho relacionado com a Saúde; Gestão de Recursos Humanos; Gestão da Informação e Estudos Bibliotecários; Educação Social; Educação Especial; Política Educativa; Inovação Educativa; Gestão Escolar. Existe uma tendência crescente para a existência de uma componente específica de Investigação Educativa logo ao nível de licenciatura, incluindo temas como a Base Metodológica da Investigação Educativa, Métodos e Modelos de Investigação em Educação e Estatísticas básicas (Comissão Europeia, 2010).

No 2º Ciclo de Formação de Professores, o estudo das Ciências da Educação normalmente permite que os profissionais se especializem. A maioria das especialidades incluem Psicologia Educacional, Gestão da Educação, Cuidados de Saúde Primários, Antropologia Educacional, Filosofia da Educação e Sociologia Educacional. A maioria dos graus de segundo ciclo contêm um componente ensinado, mas normalmente pelo menos 30% consiste de uma dissertação baseada em pesquisa ou um projeto aplicado. Nalguns países, como por exemplo, em Espanha, na Finlândia, na Irlanda e no Reino Unido, incluem trabalho prático em contexto profissional. Graus típicos de segundo ciclo em Ciências da Educação incluem as Necessidades Educativas Especiais, a Educação da Terceira Idade, a Educação Intercultural, a Avaliação Educacional, a Gestão Escolar, a Liderança em Educação, a Educação de Adultos, a Educação de Lazer e a Pedagogia Social (Comissão Europeia, 2010).

Todo o professor deve ter a oportunidade de continuar os seus estudos e o modelo predominante na maioria dos países para o 3º Ciclo ainda é o doutoramento (Comissão

Europeia, 2010). Em termos de competências o relatório *The Future of Education and Skills: Education 2030* (OECD, 2018) identificou como competências chave a capacidade de transformação a que denominou "*Transformative Competencies*" e que abarca três competências que traduzem a crescente necessidade de os alunos serem inovadores, responsáveis e conscientes de modo a saberem: criar valor; conciliar tensões e dilemas; e saberem assumir a responsabilidade (OECD,2018).

Sobre a primeira competência - criação de valor - para a OECD (2018) é importante destacar que urge encontrar novas fontes de crescimento para alcançar um desenvolvimento mais forte, mais inclusivo e mais sustentável. A inovação pode oferecer soluções vitais, a um custo acessível, a dilemas económicos, sociais e culturais e por conseguinte, economias inovadoras são mais produtivas, mais resilientes, mais adaptáveis e mais capazes de suportar padrões de vida mais altos. Para preparar os alunos para 2030, é necessário ser capaz de pensar criativamente, desenvolver novos produtos e serviços, novos empregos, novos processos e métodos, novas formas de pensar e viver, novas empresas, novos sectores, novos modelos de negócio e novos modelos sociais. Cada vez mais, a inovação surge não de indivíduos pensando e trabalhando sozinhos, mas através da cooperação e colaboração com os outros para aproveitar o conhecimento existente e gerar pela partilha novos conhecimentos. Para criar sinergias no âmbito do conhecimento a adaptabilidade, a criatividade, a curiosidade e abertura de espírito são competências essenciais (OECD, 2018).

Num mundo caracterizado por desigualdades, o imperativo de reconciliar perspetivas e interesses diversos (segunda competência), em contextos locais às vezes com implicações globais, exigirá que os atuais alunos aprendam a lidar com tensões, dilemas e interesses, tentando equilibrar a importância de diferentes realidades que podem ser apresentadas como antagónicas, mas que ambas são essenciais num mundo de interdependências, como equidade e liberdade, autonomia e comunidade, inovação e continuidade, e eficiência e o processo democrático (OECD, 2018).

Em relação à terceira competência transformadora, é um pré-requisito para as competências anteriores, mas também com a importância de aprender a lidar com a novidade, com a mudança e com a diversidade. Esta competência pressupõe que os indivíduos possam pensar por si mesmos e trabalhar uns com os outros. Igualmente, criatividade e resolução de problemas exigem a capacidade de considerar as consequências futuras das suas ações, avaliar riscos e recompensas, e assumir a responsabilidade pelos resultados do seu trabalho. Saber

assumir a responsabilidade, implica refletir e avaliar ações, atitudes e comportamentos à luz de um enquadramento de pensamento traçado por normas, valores, significados e limites tais como: O que devo fazer? Eu estava certo em fazer isso? Onde estão os limites? Conhecendo as consequências do que fiz, deveria ter feito isso? O foco desta competência pode ser agir eticamente, mas também é o conceito de autorregulação, que envolve autocontrole, autoeficácia, responsabilidade, resolução de problemas e adaptabilidade. Avanços na neurociência do desenvolvimento evidenciam que uma segunda explosão de plasticidade cerebral ocorre durante a adolescência, e que as regiões do cérebro e os sistemas que são especialmente plásticos são aqueles implicados no desenvolvimento da autorregulação. A adolescência pode agora ser vista como um momento não apenas de vulnerabilidade, mas também de oportunidade de desenvolver um sentido de responsabilidade (OECD, 2018). Uma sociedade que não sabe assumir responsabilidades, é uma sociedade leviana, que condiciona o seu crescimento e o seu desenvolvimento económico.

Abordar a responsabilidade é compreender que viver é fazer escolhas é ser responsável pelo que se faz, mas também, pelo que não se faz, e neste contexto, a omissão é o grande mal do nosso tempo. Assim, aprender a assumir responsabilidades, saber viver na diversidade e com a diversidade deve ser encarado como um recurso e uma fonte de crescimento, e não como um obstáculo gerador de constrangimentos ao desempenho dos alunos (OECD, 2019).

O debate suscitado sobre o papel do sistema de ensino no presente e futuro das sociedades tem feito emergir diversas questões, patentes também em iniciativas como Educação Global para a Cidadania 2014-2021 ou a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), entre outros (UNESCO, 2015). Na verdade, e por razões óbvias e pertinentes, têm marcado a agenda da política educativa, quer nos contextos nacionais, quer ao nível das organizações internacionais, a que o movimento da inclusão não pode ficar alheio. Preparar cidadãos em conformidade com os princípios da UNESCO (2015) passa pela construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental, e tudo isto não se pode fazer sem professores. Os alunos mesmos os mais autodidatas precisam de professores, precisam de escolas. Mas como salientam Peebles e Mendaglio (2014a), existe uma necessidade enorme e urgente de preparar adequadamente os futuros professores para ensinar uma gama cada vez mais diversificada de alunos em salas de aula inclusivas.

Regra geral, o modelo conceptual de formação para a educação especial pressupõe a obtenção de habilitação profissional para a docência acrescida de uma formação especializada num domínio de educação especial (CNE, 2015). Em termos das componentes básicas para a docência num programa de formação de professores destaca-se a componente de formação numa dada especialidade científica, a qual tem de corresponder a determinados conteúdos que o futuro professor irá ensinar (CNE, 2015).

Como explica Nóvoa (2009), existe um consenso alargado sobre os princípios que devem ser transversais e incorporados nos programas para assegurar a aprendizagem dos professores, no entanto, é essencial que os mesmos não fiquem apenas no papel e sejam verdadeiramente refletidos na elaboração dos conteúdos formativos e assimilados pelos formandos. É fundamental, ainda, uma correta articulação das várias etapas e modalidades formativas, a acumulação de experiência, ao trabalho em equipa, a atitude reflexiva e a investigação. Este autor refere ainda a temática do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

Dos grupos que mais têm contribuído para a propagação do consenso e uniformização da forma de falar e de pensar sobre os problemas da profissão de professor, são os investigadores e formadores da área das ciências da educação, que nos últimos anos têm produzido textos, enaltecendo o conceito de professor reflexivo. Um segundo grupo é composto pelos especialistas, no desempenho de funções de consultoria ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (Nóvoa, 2009).

De um modo geral e em termos de conceptualização dos modelos de formação, Nóvoa (2009) alega que a década de 70 foi caracterizada pela racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar, e que os anos 80 se caracterizaram pelas grandes reformas educativas, dos sistemas escolares e os currículos. Em relação aos anos 90, os mesmos, ficaram marcados pela atenção dedicada às organizações escolares, ao seu funcionamento e gestão (Nóvoa, 2009). O início do Século XXI veio trazer novos desafios, como evidencia o relatório *Teachers Matter* (OCDE, 2011), o qual considera uma prioridade a problemática que envolve a profissão docente. O mesmo relatório estabelece um paralelismo entre a qualidade da formação dos professores, o ritmo de aprendizagem dos alunos e o aproveitamento, destacando que a qualidade do ensino é influenciada por muitos fatores, que variam muito em função da caracterização demográfica, geográfica, socioeconómica e cultural. No entanto, é considerado inconcebível aceitar que em alguns países, a diferença entre os alunos

de 15 anos de idade nas bandas superior e inferior do desempenho, por exemplo, de leitura é equivalente a vários anos de escolaridade adicional” (OCDE, 2011, p.7). Na verdade, a formação de professores para a inclusão cruza muitos fatores, dos quais se destacam as competências pessoais e profissionais dos professores, mas também a envolvente família e comunidade, como contributos ou constrangimentos na prestação do professor, e, por conseguinte, na avaliação da qualidade como docente, pedra basilar no desempenho dos alunos (OCDE, 2011). Apesar dos esforços de alguns países, Pugach e Blanton (2009) salientam que os professores de educação geral, normalmente, têm antecedentes insuficientes na educação especial e, inversamente, professores de educação especial, tendem a ter um histórico insuficiente no conteúdo académico, o que obriga a criar novas estratégias de formação que permitam uma melhor preparação, para que estes possam trabalhar com alunos com e sem deficiência. Neste contexto, a colaboração entre conteúdos, terminologias, práticas e técnicas, é essencial (Pugach, 2017). Pugach (2017) afirma ainda que a preparação do professor para prática é um desafio antigo, que se reveste agora de maior intensidade face à necessidade de redesenhar e reestruturar a transição de preparação da universidade para a sala de aula para os novos professores. Para esta autora, o foco na educação inclusiva é uma oportunidade perfeita para introduzir metodologias de análise dos programas de formação de professores, com especial relevo sobre o desempenho nos principais compromissos com a diversidade e a pedagogia, e propõem uma maior colaboração entre a educação especial e a educação geral (Pugach, 2017).

Pugach e Blanton (2009) explicam que muitas vezes é difícil saber exatamente “quanto” e “como” se está a processar a colaboração entre a educação especial e a educação geral em nome da inclusão, bem como, se existe imposição de programas colaborativos, ou se são opcionais. Mais, perante a constatação de programas de colaboração muito diferentes e que podem ou não utilizar a mesma terminologia, uma análise comparativa fiável é quase impossível. Perante tal evidência, no artigo “*A framework for conducting research on collaborative teacher education*” Pugach e Blanton (2009) propuseram uma estrutura para a realização de pesquisas sobre programas de colaboração entre a educação geral e especial com o propósito de preparar os professores através da formação para a prática de ensino inclusivo. O trabalho desenvolvido baseia-se na necessidade de clarificar a gama de práticas atualmente em vigor e considera o grau em que colaboração representa uma integração robusta e sistemática em todos os aspetos do currículo. O sistema de classificação inclui três modelos (*discrete, integrated e merged*), cuja análise tem o potencial de facilitar não só a pesquisa em

programas individuais de formação de professores, mas também possibilita a exercício de comparações em relação a descrições de programas, práticas e resultados. A análise dos modelos tem como alicerce o relacionamento dos professores, a partilha de conhecimento, a entreajuda e o trabalho em equipa entre o corpo docente dos departamentos de educação especial e de educação geral (Pugach & Blanton, 2009).

O modelo “*discrete*” refere-se a programas de formação de professores onde existe uma interação mínima entre a formação de professores de educação geral e de educação especial. Esta situação obriga a que um aluno que estude para obter formação em educação geral, deve fazer um curso autónomo em educação especial. Da mesma forma, um aluno que estude para lecionar em educação especial, pode ser obrigado a concluir um programa específico de formação geral de professores. Um dos traços característicos deste modelo é que existe pouca ou nenhuma expectativa de o corpo docente colaborar. Os professores e os programas para lecionar em educação especial e em educação geral são basicamente independentes um do outro, o que representa uma ausência deliberada e intencional de colaboração (Pugach & Blanton, 2009).

O modelo “*integrated*” são programas de formação de professores nos quais são realizados esforços pelo corpo docente para integrar e coordenar cursos e/ou experiências que conduzam a algum nível de interdependência entre os programas. Neste modelo, partes do currículo são redesenhados intencionalmente para se complementarem. A valorização da integração parte da premissa que os professores de educação geral devem estar preparados para trabalhar com uma ampla gama de estudantes, incluindo alunos com deficiências. A parte da educação geral de um programa integrado é redesenhada numa perspetiva pedagógica abrangente que permita aumentar a capacidade de cada candidato a professor saber responder de uma forma assertiva às necessidades de todos os seus alunos. Esta visão exige uma base intencional de redesenho da formação da educação geral, à qual acresce a integração de programas especializados de educação especial. Esta abordagem considera que todos os professores, formados para lecionar no currículo geral, devem estar preparados para trabalhar com a diversidade dos alunos, incluindo naturalmente aqueles com necessidades educativas especiais. Para conseguirem tal proeza, a formação inicial deve ser complementada, com novos programas ou ações que permitam adquirir e consolidar conhecimentos, como forma de melhoria e ampliação da formação de base. Dos formatos mais utilizados destacam-se os cursos de mestrado e os cursos de especialização, cujos currículos são elaborados por professores de educação geral e de educação especial. Esta partilha de conhecimento visa a construção de

currículos adequados para capacitar os professores do ensino geral a ensinar todos os alunos nas salas de aula a partir de uma abordagem inclusiva, mas também, os professores de educação especial sobre o currículo de educação geral (Pugach & Blanton, 2009).

O modelo “*merged*” caracteriza os programas de formação de professores com currículos únicos, construídos tendo em consideração os conteúdos e práticas de educação geral, mas também de educação especial. Completado o currículo com aproveitamento todos os candidatos obtêm formação em educação geral e educação especial. Os programas de acordo com o modelo “*merged*”, também vulgarmente denominados unificados, ou de curriculum único baseiam-se no pressuposto de que todos os futuros professores estão disponíveis para assumir o papel de professor sem distinção entre ensino geral e ensino especial. Este modelo de programa unificado representa uma fusão entre as modalidades e exige uma maior entreaajuda entre professores do ensino geral e do ensino especial, através da partilha de conhecimento e de experiências (Pugach & Blanton, 2009).

O alicerce da inclusão assenta na conceção de que o professor em sala de aula geral não apenas “inclui” o aluno com necessidades educativas especiais fisicamente no ambiente de sala de aula, mas também oferece programas eficazes e individualizados (Peebles e Mendaglio, 2014a). Consequentemente, a inclusão tem um tremendo impacto sobre os professores em sala de aula do ensino geral, impacto que se inicia com a sua formação (Forlin et al., 2011)

Muitos autores, entre os quais Peebles e Mendaglio (2014a), constataram que os professores geralmente concordam com o conceito de inclusão, no entanto, mesmo apesar de frequentarem cursos de formação, normalmente sentem-se despreparados para realizar práticas inclusivas. Também Avramidis e Norwich (2016) concluíram que, embora a maioria dos professores demonstrassem atitudes positivas em relação à inclusão, mantinham sentimentos de impreparação e insegurança face ao exercício da profissão em contexto de inclusão de alunos com dificuldades graves de aprendizagem transtornos comportamentais e/ou emocionais.

Para Pugach (2017), a formação de professores numa visão inclusiva, deve ser uma prioridade máxima para os formuladores de políticas, e não basta dizer que é um desafio antigo, dado que o desafio consiste hoje em ser capaz de dotar os futuros professores das capacidades e competências necessárias para implementarem práticas inclusivas, nas suas salas de aulas.

Peebles e Mendaglio (2014b) afirmam que existem muitas evidências de que a formação de professores de acordo com o conceito de inclusão, gera um impacto positivo nas posturas

dos professores em relação ao exercício da profissão em escolas inclusivas. Esta constatação já tinha sido evidenciada por Forlin et al., (2011).

Stayton e McCollum (2002) argumentam que a prática de adicionar um ou dois cursos em educação especial ou acrescentar experiências não se revelou consistente em muitos programas de formação de professores de educação geral e também não os preparou adequadamente para lecionar em ambientes inclusivos, pelo que recomendam a realização de novos estudos. No entanto, consideram que a maneira mais adequada para aumentar a eficácia da inclusão e capacitar professores para trabalhar com todos os alunos em sala de aula é unificar os programas de ensino. Paralelamente à tipologia do modelo de formação de professores a adotar, uma das grandes preocupações quase transversal a muitos autores é a questão da atitude dos professores em formação face à inclusão e as questões de insegurança de desempenho (Avramidis & Norwich, 2010).

Chambers e Forlin (2011) explicam que os programas de formação inicial de professores estão gradualmente a se adaptar para preparar os futuros professores para um ambiente escolar mais inclusivo, apesar de aparentemente estarem a progredir mais lentamente do que as mudanças que ocorrem nas próprias escolas. Neste sentido, estudar a melhor forma de reestruturar os currículos continua a ser um tema muito pertinente e útil, como demonstram as preocupações de Lupart e Webber (2002). A palavra reestruturação escolar é uma temática recente e tem sido centrada em torno de três questões - o ensino do conteúdo académico com foco na compreensão e resolução de problemas, a transferência de poder de decisão para as comunidades escolares individuais e responsabilidade dos professores (Elmore, 1990). Lupart e Webber (2002) estabelecem também a diferença entre "reestruturação" e "transformação", sugerindo que a primeira incide apenas nas questões estruturais, enquanto a transformação ocorre quando os propósitos da educação e seus valores subjacentes são alterados fundamentalmente e para tal recorre a autores como Goens e Clover (1991). Efetivamente, a reestruturação da formação de professores numa perspectiva de inclusão, cruza não só, conteúdos académicos, como questões de autoridade, responsabilidade e poder, mas também abraça a melhoria contínua, o profissionalismo, a liderança, a partilha de conhecimento, a coordenação de recursos comunitários e a igualdade dos estudantes (Lupart & Webber, 2002).

Parte II – Opções Metodológicas

Capítulo 6 - Metodologia

6.1 Delimitação e desenho do estudo

Em termos metodológicos a decisão recaiu no desenvolvimento de um estudo descritivo, com uma componente qualitativa e outra quantitativa, que engloba também uma análise de dados retrospectivos.

O desenvolvimento da investigação teve em consideração a definição de Freixo (2013) sobre o método de investigação descritivo e optou-se por potenciar as valências dos dados reunidos, através da análise e tratamento estatístico com recurso ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 23.

6.2 População e amostra

Sendo o universo a população dos professores a exercer atividade em Angola, a amostra foi constituída por questões de operacionalidade com dados recolhidos apenas em cinco províncias de Angola. As províncias selecionadas foram: Cabinda, Bengo, Luanda, Malange e Huila.

De modo a refletir a diversidade de instituições de ensino regular, superior público, implantados nas regiões sul, centro e norte de Angola e, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), efetuou-se o levantamento das instituições no ano de 2016/2017, as quais desde o início estiveram disponíveis para colaborar no estudo.

O levantamento da informação foi realizado a partir de uma amostra de 555 inquéritos rececionados, no entanto, para a análise estatística apenas foram considerados os questionários integralmente preenchidos o que representa 441 inquéritos.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, com base no guião e previamente agendadas. A seleção dos entrevistados foi elaborada de forma aleatória, tendo em consideração a aceitação para participar no estudo de cinco professores do ensino regular, cinco professores do ensino especial, três gestores escolares e dois professores do ensino superior.

6.3 Procedimentos e instrumentos de recolha da informação

A pesquisa desenvolveu-se em três etapas. Na primeira etapa, e com base na revisão da literatura, foram identificados os parâmetros teóricos que serviram de alicerce ao desenvolvimento da investigação. Posteriormente, foram estruturados os tópicos de análise, que serviram de alicerce à prossecução para as outras duas fases deste trabalho – o inquérito por questionário e as entrevistas. Para estas etapas e sem menosprezar a importância anteriormente atribuída, foi dedicada especial atenção como referenciais teóricos para construção dos instrumentos de recolha de informação a Correia (2008, 2010, 2013 e 2016) e a Morgado (2003, 2004).

6.3.1 Guião de entrevista

Para uma maior compreensão da realidade vivenciada pelos professores em Angola, optou-se pela realização de vinte entrevistas estruturadas com perguntas abertas. O critério de seleção dos entrevistados foi por conveniência, no entanto, obedeceu aos seguintes pressupostos: cinco professores do ensino regular, cinco professores do ensino especial, cinco professores do ensino superior e cinco gestores escolares. Todos os dados recolhidos foram alvo de análise e tratamento com recurso ao software *Nvivo* sempre que necessário com o apoio do Microsoft Excel.

Quadro 14. Guião de Entrevista

Etapas	Objetivos	Tópicos das Questões
Etapa I Legitimação da entrevista	Explicar os objetivos do estudo e realçar a importância da entrevista como instrumento de recolha de informação.	Valorizar o contributo do entrevistado motivando a sua participação. Garantir a confidencialidade e anonimato.
Etapa II Caracterização do entrevistado	Recolha de dados pessoais, académicos e profissionais.	Idade, sexo, grau de formação, vínculo profissional, antiguidade.
Etapa III Caracterização do estado atual da inclusão escolar em escolas públicas em Angola	Recolha de dados sobre a inclusão escolar, os programas de integração, as dificuldades, a diferenciação dos currículos, a gestão do corpo docente, implementação de normas e estratégias e contributos de melhoria.	1. Inclusão escolar; 2. Programas de inclusão; 3. Reação dos professores; 4. Gestão dos currículos; 5. Gestão do corpo docente; 6. Habilitações académicas dos docentes; 7. O papel da formação em educação especial.

Fonte: Elaboração Própria

6.3.2 Construção do questionário

O questionário elaborado foi dividido por partes e organizado por temáticas. A primeira parte tem como objetivo proceder à caracterização sociodemográfica dos inquiridos. A segunda parte visa conhecer e compreender qual o grau de concordância sobre um conjunto de 66 afirmações agrupadas por dimensões. O objetivo da construção de dimensões visa uma maior facilidade de análise e compreensão dos dados recolhidos. As nove dimensões criadas são: Escola Inclusiva, Políticas Inclusivas, Estabelecimento de Valores Inclusivos, Flexibilidade Curricular, Recursos/Material, Liderança, Relação Interpessoal, Experiência e Formação e Motivação para a Formação em Educação Especial. Para obter uma informação mais detalhada, utilizou-se uma escala de Likert de 1 a 5 pontos, sendo o 1 – Discordo Totalmente e o 5 Concordo Totalmente.

Perante a importância de identificar dificuldades sentidas pelos alunos, pelos professores e pela escola (Morgado, 2003), para a terceira parte foram construídas 23 questões, as quais foram agrupadas em 3 dimensões: Modalidade de Atendimento, Educação Apropriada e Adequação dos Serviços. Utilizou-se uma escala de Likert de 1 a 5 pontos, sendo o 1 – Dificuldade Mínima e o 5 – Dificuldade Máxima.

A quarta parte visa identificar a importância atribuída pelos inquiridos face a diferentes temáticas de formação de professores. A seleção das temáticas de formação teve como base de sustentação um levantamento efetuado sobre os cursos ministrados em Portugal, tendo sido identificados cerca de 120. Na escolha das 34 temáticas de formação de professores, foi ainda considerado como critério de ponderação a realidade Angolana.

Para o efeito utilizou-se uma escala de Likert de 1 a 5 pontos, sendo o 1 – Importância Mínima e o 5 – Importância Máxima.

A quinta parte foi construída por 11 Questões sobre os serviços e apoios disponibilizados pela escola, com resposta de tipologia fechada de sim ou não. A disponibilização de serviços, a composição de equipas de apoio e a forma e disponibilidade de acompanhamento dos pais, não é uniforme, pelo que um maior conhecimento desta realidade se apresenta como essencial. A seleção das questões teve como principal referencial Correia (2008).

Tabela 2. Construção do questionário

Categorias		Itens
I	Caracterização sociodemográfica	6
II	Analisar o grau de concordância com as afirmações distribuídas pelos seguintes Categorias: 1 - Escola Inclusiva, 2 - Políticas Inclusivas, 3 - Estabelecimento de Valores Inclusivos, 4 - Flexibilidade Curricular, 5 - Recursos/Material, 6 - Liderança, 7 - Relação Interpessoal, 8 - Experiência e Formação e 9 - Motivação para a Formação em Educação Especial	66
III	Analisar o grau de dificuldade sobre as questões distribuídas pelos seguintes domínios: 1 - Modalidade de Atendimento, 2 - Educação Apropriada e 3 - Adequação dos Serviços.	23
IV	Analisar o grau de importância das temáticas de Formação apresentadas	34
V	Questões sobre os serviços e apoios disponibilizados pela escola, com resposta sim ou não.	11

Parte III – Apresentação e Interpretação de Resultados

Capítulo 7 – Análise das entrevistas

A tabela 3 representa a caracterização sociodemográfica dos indivíduos inquiridos através de entrevista, na qual e em sintonia com os critérios estabelecidos, correspondem 25% (n = 5) a Professores do Ensino Regular, 25% (n = 5) a Professores do Ensino Especial, 25% (n = 5) a Professores do Ensino Superior e 25% (n = 5) são Gestores Escolares. Relativamente ao género, a maioria são masculinos (55%) enquanto 45% são femininos. O grau académico mais frequente é a licenciatura com 45%, seguindo de mestrado com 30% de respostas. Pedagogia e Psicologia, são as duas áreas de escolaridade mais representadas com 20% e 15% cada, seguidas da matemática, biologia, história, química e linguística portuguesa.

Tabela 3. Caracterização sociodemográfica (variáveis qualitativas)

Variáveis	Categorias	N	%
Tipo	Professores Ensino Regular	5	25
	Professores Ensino Especial	5	25
	Professores Ensino Superior	5	25
	Gestores Escolares	5	25
	Total	20	100
Género	Masculino	11	55
	Feminino	9	45
	Total	20	100
Grau Académico	Bacharelato	3	15
	Licenciatura	9	45
	Mestrado	6	30
	Pós-Graduação	1	5
	Doutoramento	1	5
	Total	20	100
Escolaridade	Biologia	2	10
	Contabilidade e Gestão	1	5
	Filosofia da Educação	1	5
	História	2	10
	Informática	1	5
	Linguística Portuguesa	2	10
	Matemática	2	10
	Pedagogia	4	20
	Psicologia	3	15
	Química	2	10
	Total	20	100

Em relação à formação, 70% dos respondentes fizeram apenas formação inicial, enquanto 30% afirmaram ter feito formação em Educação Especial. A média de idades do grupo de 20 respondentes foi de 45 anos (DP=9,4 anos), sendo de destacar a categoria Professores de Ensino Regular como sendo os mais novos com média de 40,8 anos (DP=7,4 anos).

Já a categoria dos Gestores Escolares apresenta os valores médios mais elevados (49 anos) e desvio padrão de 8,3 anos. Relativamente ao Tempo de Serviço em Educação, os 20 respondentes referiram um valor médio de 14 anos (DP=8,4 anos). Apesar de só terem sido incluídos 5 Professores do Ensino Especial na amostra, um dos professores que atualmente está no ensino Regular, não só tem formação em ensino especial, como anteriormente já lecionou, pelo que foi considerado em termos de contagem de tempo (tabela 4). Neste sentido, o Tempo em Ensino Especial apresenta uma média de 11 anos e um desvio padrão de 8 anos.

Tabela 4. Caracterização sociodemográfica (variáveis qualitativas)

Variáveis	Categorias	Min.	Máx.	Média	Desvio Padrão
Idade	Professores Ensino Regular	34	53	40,80	7,396
	Professores Ensino Especial	32	58	42,80	10,085
	Professores Ensino Superior	36	64	48,80	11,300
	Gestores Escolares	36	57	49,00	8,307
	Todas (n=20)	32	64	45,35	9,388
Tempo de Serviço em Educação (n=20)		5	30	14,30	8,449
Tempo de Serviço em Ensino Especial (n=6)		2	25	11,67	8,066

Relativamente às 7 questões colocadas aos 20 entrevistados, procedeu-se a uma análise de conteúdo com recurso ao software *Nvivo* e sempre que necessário com o apoio do Microsoft Excel.

Sobre a questão 1 - *Que opinião tem a respeito da inclusão escolar?*

Como se apresenta na tabela 5, podemos observar que 30% dos entrevistados referiram que a inclusão escolar é uma boa iniciativa, sendo que 20% mencionou que tal é importante para a sociedade.

Cumpram ainda salientar a evidência da preocupação em criar condições para receber as crianças com necessidades educativas especiais (15%) (tabela 5).

Tabela 5. Que opinião tem a respeito da inclusão escolar?

Categorias	Nº	%
Boa iniciativa	6	30
Mais-valia	2	10
Deve-se criar condições	3	15
Interação entre alunos e escola	3	15
Avanço para a educação	2	10
Importante para a sociedade	4	20
Total	20	100

Em relação à questão 2 - *A escola dispõe de programas de integração de alunos com necessidades educativas?*

Uma grande parte dos entrevistados (40%) referiu que a escola dispõe de programas de integração de alunos com necessidades educativas especiais.

Por outro lado, 20% afirmaram que não, ou seja, que apenas recebem essas crianças, não sabendo muito bem o que fazer com elas.

De notar que 10% responderam afirmativamente, mas são de opinião que o corpo docente não está preparado (tabela 6).

Tabela 6. A escola dispõe de programas de integração de alunos com necessidades educativas?

Categorias	Nº	%
Sim. Dispõe	8	40
Sim. Mas o corpo docente não está preparado	2	10
Sim. Temos programas para algumas categorias	3	15
Sim. Temos disposições para esta questão	3	15
Não. Apenas os recebemos	4	20
Total	20	100

No que concerne à questão 3 - *Os professores reagem positivamente às dificuldades sentidas pelos alunos?* De acordo com os resultados obtidos 45% dos entrevistados referiram que os professores reagem positivamente às dificuldades sentidas pelos alunos.

Outros 35% mencionaram que reagem positivamente, mas que os mesmos carecem de preparação e formação. Realce para os 5% que mencionaram que as turmas são muito grandes, conforme se evidencia na tabela 7.

Tabela 7. Os professores reagem positivamente às dificuldades sentidas pelos alunos?

Categorias	Nº	%
Sim	9	45
Sim. Falta preparar os docentes	7	35
Sim. É um dever da escola e do professor	3	15
As turmas são muito grandes	1	5
Total	20	100

Sobre a questão 4 - *Relativamente a gestão dos currículos existe alguma diferenciação de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais?* a tabela 8 apresenta a opinião dos entrevistados sobre a gestão dos currículos, tendo 45% referido que existe alguma diferenciação de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Já 35%, refere que os currículos são adaptados.

Tabela 8. Relativamente a gestão dos currículos existe alguma diferenciação de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais?

Categorias	Nº	%
Sim	9	45
Sim. De acordo com o regulamento	1	5
Sim. Os docentes estão preparados	1	5
Os currículos são adaptados	7	35
Turmas muito grandes	1	5
Não é um procedimento comum	1	5
Total	20	100

Relativamente à questão 5 - *Os órgãos de direção e gestão escolar têm algum poder na tomada de decisão, com relação a implementação de normas e estratégias de aperfeiçoamento do corpo docente?*

Relativamente aos órgãos de direção gestão escolar, terem algum poder de decisão na implementação de normas e estratégias de aperfeiçoamento dos docentes, 37% mencionou que concorda, mas que existe o recurso a disposições legais. Também outros 15% estão de acordo e referem que os gestores gozam agora de mais autonomia (tabela 9).

Tabela 9. Os órgãos de direção e gestão escolar têm algum poder na tomada de decisão, com relação a implementação de normas e estratégias de aperfeiçoamento do corpo docente?

Categorias	Nº	%
Sim	4	20
Sim. Contribuem	2	10
Sim. Em alguns casos	2	10
Sim. Com disposições legais	7	35
Sim. Os gestores têm mais autonomia	3	15
Não. Vêm da Delegação Provincial	2	10
Total	20	100

Em relação à questão 6 - *As habilitações académicas influenciam as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?*

Na tabela 10 está refletida a opinião dos 20 entrevistados acerca da influência que as habilitações académicas podem ter nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, sendo que 53% responderam afirmativamente.

Outros 21% mencionaram que sim e que acabava por ajudar na remuneração salarial. Ainda outros 21% afirmaram que enfrentam novos desafios.

Tabela 10. As habilitações académicas influenciam as atitudes dos professores face a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

Categorias	Nº	%
Sim	10	53
Sim. Ajuda na Remuneração Salarial	4	21
Sim. Enfrentar desafios	4	21
Sim. É bom ter um elevado nível de formação	1	5
Total	19	100

Por último, mas não menos importante a questão 7 - *Numa perspetiva de melhor enquadramento profissional, indicaria a formação em educação especial é requisito importante e de fácil utilização?*

Todos os 20 respondentes afirmaram que a formação em educação especial era um requisito importante e de fácil utilização, dentro do enquadramento profissional.

Para 42%, essa formação necessita de ser melhorada e atualizada. Para 26%, são necessários mais docentes e para 16%, são necessárias escolas que formem professores nesta área (tabela 11).

Tabela 11. Em uma perspectiva de melhor enquadramento profissional, indicaria a formação em educação especial é requisito importante e de fácil utilização?

Categorias	Nº	%
Sim	4	16
Sim. Precisam de mais docentes	5	26
Sim. Precisamos de formação atualizada	8	42
Sim. Não temos escolas que formem professores	3	16
Total	20	100

Capítulo 8 – Análise, interpretação e discussão de resultados do inquérito

8.1 Por Escolas e por Províncias

Os dados recolhidos por inquérito por questionário apresentam a seguinte distribuição - 179 inquiridos (40,59%) pertencem ao Instituto de Ciências Sociais e Educativas (ISCED) nas províncias de Cabinda, Huila e Luanda, 58 dos inquiridos (13,15%) pertencem à Escola Sagrada Esperança de Luanda e 50 dos inquiridos (11,34%) pertencentes à Escola Superior Pedagógica de Malange. Através da tabela 12 podemos consultar o cruzamento das variáveis “Escola” e “Província”.

Tabela 12. Análise de frequências Escola e Província

	Cabinda	Huila	Luanda	Bengo	Malange	Total
ISCED	67	71	41	0	0	179
Barão Puna	35	0	0	1	0	36
Sagrada Esperança	58	0	0	0	0	58
João Paulo II	0	0	0	1	0	1
Magistério Primário do Lubango	5	7	0	0	0	12
Escola do Ensino Especial	0	1	0	0	0	1
Escola Primária nº 370	0	1	0	1	0	2
Escola Superior	0	0	0	36	0	36
Colégio NS da Anunciação	0	0	0	1	0	1
Escola I Ciclo do Nambambi	0	7	0	0	0	7
Escola nº 305 Caxito	0	0	0	2	0	2
Escola nº 62	0	20	0	0	0	20
Escola de Formação de Professores	1	9	0	2	0	12
Escola Secundária do Nambambi	0	4	0	0	0	4
Magistério Primário de Luanda	0	3	0	0	0	3
Escola Nº 505	0	1	0	0	0	1
Escola do II Ciclo do Nambambi	0	7	0	0	0	7
Ensino Especial do Lubango	0	1	0	0	0	1
Escola Bak – Doy Lubango	0	2	0	0	0	2
P.S.V.	0	1	0	0	0	1
EFN Nº 1093	0	0	5	0	0	5
ESP Malange	0	0	0	0	50	50
Total	166	135	46	44	50	441

Relativamente à província mais representativa da amostra, constatamos que a Província de Cabinda registou 37,64%, enquanto da Província da Huila responderam 30,61%. Malange registou 11,34% de inquiridos (tabela 13).

Tabela 13. Distribuição dos inquiridos por Província

	N	%
Cabinda	166	37,64
Huila	135	30,61
Luanda	46	10,43
Bengo	44	9,98
Malange	50	11,34
Total	441	100

8.2 Caracterização sociodemográfica da amostra

De acordo com a tabela 14, verificamos que 45,8% dos inquiridos são do género masculino e 54,42% do género feminino.

Tabela 14. Género dos inquiridos

	N	%
Masculino	201	45,80
Feminino	240	54,42
Total	441	100

Relativamente às habilitações literárias (tabela 15), cerca de 40,82% afirmaram ter o Bacharelato, enquanto 21,09% dos elementos da amostra referiram possuir Licenciatura. De salientar que 41 (9,30%) têm Mestrado e apenas um inquirido, possui Doutoramento.

Tabela 15. Habilitações Literárias

	N	%
Técnico Médio	46	10,43
Bacharel	180	40,82
Licenciatura (formação inicial)	93	21,09
Licenciatura (complemento de formação)	80	18,14
Mestrado	41	9,30
Doutoramento	1	0,23
Total	441	100

No que se refere às categorias profissionais, podemos concluir que 49,66% afirmaram serem professores efetivos e que 44,88% são professores contratados (tabela 16).

Tabela 16. Categorias Profissionais

	N	%
Professores quadro	219	49,66
Professores contratado	198	44,88
Outra categoria	24	5,44
Total	441	100

Como evidencia a tabela 17, verificamos que a “Idade” média dos inquiridos é de 33 anos com um desvio padrão de 9 anos. De salientar que as idades variam entre os 18 e os 62 anos, sendo que 50% dos mesmos se encontram abaixo de 31 anos. Em relação à variável “Tempo de Serviço”, podemos referir que apresenta uma média de 14 anos com um desvio padrão de cerca de 10 anos. O tempo de serviço varia entre 1 ano e 42 anos, observando-se que 50% dos elementos da amostra apresenta mais de 10 anos de Tempo de Serviço (tabela 17).

Tabela 17. Idade e Tempo de Serviço

	Média ($\bar{X}$)	Mediana (Md)	Desvio Padrão (σ)	Valor Mínimo ($X_{\min.}$)	Valor Máximo ($X_{\max.}$)
Idade	33,52	31,00	9,676	18	62
Tempo de Serviço	14,14	10,00	10,029	1	42

8.3 Dimensão Escola Inclusiva

Relativamente à dimensão Escola Inclusiva, verificamos que 54,1% dos inquiridos estão de acordo e concordam totalmente com o facto da “escola adota medidas eficazes para evitar atitudes de violência ou de provocação”. Também 51,3% afirmaram que “a escola é acolhedora para todos e que a mesma procura tornar o seu edifício fisicamente acessível a todos”. A aceitação de alunos com deficiências pelos seus colegas e o desenvolvimento de relações positivas entre eles são considerados aspetos fundamentais para o sucesso do processo de inclusão. Esta abordagem é corroborada pelos inquiridos tendo em consideração que as questões que maioritariamente reúnem maior grau de concordância são “A escola adota medidas eficazes para evitar atitudes de violência ou de provocação” (1.3), “A escola procura tornar o seu edifício fisicamente acessível a todos” (1.7) e “A escola é acolhedora para todos”

(1.1). No entanto, cumpre destacar que apesar de estarmos a falar em maioria, os valores obtidos estão muito próximos dos 50% (tabela 18).

Tabela 18. Características que contribuem para a Escola Inclusiva

Questões	Discordo Totalmente	Discordo	Não Discordo nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.1	20,2	17,6	10,9	28,5	22,8
1.2	11,0	30,8	19,3	25,5	13,4
1.3	9,6	17,3	19,0	33,8	20,3
1.4	7,7	19,8	26,1	32,7	13,7
1.5	11,2	21,4	28,7	28,3	10,4
1.6	11,5	18,9	19,7	28,2	21,7
1.7	12,4	14,2	22,0	32,2	19,2

8.4 Dimensão Políticas Inclusiva

Quanto às Políticas Inclusivas (tabela 19), observamos que 52,2% dos elementos da amostra referiram que concordam/concordam totalmente com o facto dos docentes se sentirem parte integrante do agrupamento escolar e partilham os seus valores e crenças. A questão “a diversidade dos alunos é vista como um recurso valioso” obteve um grau de concordância de 49,0%. É importante salientar que a maioria considera que os docentes não reagem positivamente às dificuldades sentidas pelos alunos.

Tabela 19. Características que contribuem para as Políticas Inclusivas

Questões	Discordo Totalmente	Discordo	Não Discordo nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
2.1	9,7	24,0	25,5	29,4	11,4
2.2	5,7	19,2	26,1	32,0	17,0
2.3	9,4	16,2	30,8	33,0	10,6
2.4	6,0	12,9	28,9	35,4	16,8
2.5	10,9	21,9	22,0	33,7	11,5
2.6	7,4	18,2	33,8	30,5	10,1
2.7	9,4	22,8	19,5	33,7	14,6

8.5 Dimensão Estabelecimento de Valores Inclusivos

Nesta dimensão 72,7% dos inquiridos afirmou que concorda/concorda totalmente com a filosofia veiculada pela sede do agrupamento de escolas que inibe as barreiras à aprendizagem e promove o apoio à participação de todos os alunos. A inclusão favorece o desenvolvimento de todos os alunos reuniu a concordância de 57,8% dos elementos da amostra (tabela 20).

Tabela 20. Características que contribuem para o Estabelecimento de Valores Inclusivos

Questões	Discordo Totalmente	Discordo	Não Discordo nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
3.1	9,5	20,3	19,9	25,1	25,1
3.2	15,7	23,4	33,0	19,7	8,3
3.3	6,7	14,5	21,0	35,0	22,7
3.4	7,3	14,6	20,4	30,5	27,2
3.5	14,7	28,7	24,4	23,0	9,2
3.6	4,1	8,8	14,4	39,6	33,1
3.7	23,0	24,3	30,2	18,0	4,6

8.6 Dimensão Flexibilidade Curricular

Quanto à Flexibilidade Curricular (tabela 21), constatamos que o sistema de avaliação valoriza tudo o que os alunos conseguem realizar, o que é evidenciado por 50,5% dos inquiridos ao optarem pelos graus de concordância e concordância. Também 44,6% concordaram com o facto de os objetivos curriculares reconhecerem a diversidade dos alunos, nomeadamente, quanto à sua cultura/língua materna, género, capacidades e incapacidades.

Tabela 21. Características que contribuem para a Flexibilidade Curricular

Questões	Discordo Totalmente	Discordo	Não Discordo nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
4.1	13,7	27,2	24,1	23,5	11,5
4.2	14,4	22,1	29,0	27,1	7,4
4.3	14,1	21,6	19,7	32,4	12,2
4.4	8,4	21,1	20,0	34,8	15,7
4.5	8,2	19,2	29,4	31,4	11,8

8.7 Dimensão Recursos/Material

Cerca de 70,7% dos participantes concordam/concordam totalmente com a questão dos alunos, na sala de aula, serem incentivados a trabalhar em grupo (tabela 22). O incentivo em trabalhar em pares, de maneira a amenizar as suas dificuldades também obteve 63,4% de concordância dos inquiridos.

Tabela 22. Características que contribuem para os Recursos/Materiais

Questões	Discordo Totalmente	Discordo	Não Discordo nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
5.1	10,0	17,5	20,0	34,2	18,3
5.2	3,5	7,6	18,2	45,2	25,5
5.3	4,2	12,3	20,1	43,0	20,4
5.4	9,7	15,3	25,1	34,8	15,1
5.5	13,2	23,7	28,4	23,7	11,0
5.6	16,8	28,2	20,8	23,4	10,8
5.7	18,4	27,4	25,7	21,0	7,5

8.8 Dimensão Liderança

A liderança é um dos aspetos extremamente importantes em qualquer instituição. A dimensão Liderança, através da questão “os órgãos de direção e gestão do agrupamento de escola têm uma atitude decisiva em relação aos valores e normas existentes na sua escola” reuniu 52,2% de concordância dos elementos da amostra. As “estratégias de aperfeiçoamento do corpo docente (formação interna) ajudam os professores a responder melhor à diversidade dos alunos” obtiveram a concordância de 50,5% dos inquiridos (tabela 23).

Tabela 23. Características que contribuem para a Liderança

Questões	Discordo Totalmente	Discordo	Não Discordo nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
6.1	8,8	16,6	24,1	36,6	13,9
6.2	9,6	16,6	31,6	34,6	7,6
6.3	13,1	20,7	26,1	30,5	9,6
6.4	14,6	22,4	27,0	26,6	9,4
6.5	6,1	15,2	26,5	38,0	14,2

8.9 Dimensão Relação Interpessoal

“As pessoas relacionam-se e reconhecem a sua importância como indivíduos” é a questão que mais concordância obtém dos inquiridos (59,2%). Também 58,9% dos mesmos concordou/concordou totalmente com a questão “o corpo docente colabora com os pais e incentiva-se a participarem como parceiros no processo de aprendizagem dos seus filhos” (tabela 24).

Tabela 24. Características que contribuem para à Relação Interpessoal

Questões	Discordo Totalmente	Discordo	Não Discordo nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
7.1	9,2	15,1	16,8	34,1	24,8
7.2	14,4	25,1	23,1	26,6	10,8
7.3	10,4	22,1	27,7	31,2	8,6
7.4	6,3	20,8	25,3	37,4	10,2
7.5	16,9	22,3	27,6	22,7	10,5
7.6	12,2	21,9	23,4	30,8	11,7
7.7	5,4	14,6	20,8	44,6	14,6
7.8	13,1	18,0	28,7	26,9	13,3
7.9	7,2	18,7	25,4	36,7	12,0
7.10	7,2	16,8	26,5	33,5	16,0

8.10 Dimensão Experiência e Formação

Na dimensão Experiência e Formação, devemos destacar a questão “a evolução dos alunos com necessidades educativas especiais depende em grande parte das soluções pedagógicas encontradas pelo professor”, tendo obtido a concordância/concordância total de 64,7% dos inquiridos.

Com 61,9% de concordância ficou a questão “a formação específica em ensino especial influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas no ensino regular” (tabela 25).

Tabela 25. Características que contribuem para a Experiência e Formação

Questões	Discordo Totalmente	Discordo	Não Discordo nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
8.1	8,1	15,9	25,7	30,7	19,6
8.2	8,6	14,7	31,6	32,7	12,4
8.3	10,2	14,0	18,5	39,1	18,2
8.4	3,8	12,5	21,8	37,2	24,7
8.5	5,5	11,0	18,8	39,1	25,6
8.6	7,3	14,4	25,0	31,6	21,7
8.7	9,0	19,4	27,7	29,9	14,0
8.8	5,5	15,2	30,7	36,6	12,0
8.9	7,5	17,5	29,8	33,6	11,6
8.10	9,1	18,6	25,4	32,4	14,5

8.11 Dimensão Motivação para a Formação em Educação Especial

“Na perspectiva de experiências profissionais seria a formação em necessidades educativas especiais um fator motivacional a elevar, seu perfil profissional” é a questão que obteve maior concordância/concordância total (64,4%) por parte dos inquiridos. Por outro lado, 63,4% concordaram com o facto da “formação pessoal seria para si motivação ou interesse pessoal e profissional para melhor lidar com salas de aulas inclusivas” (tabela 26).

Tabela 26. Características que contribuem para a Motivação para a Formação em Educação Especial

Questões	Discordo Totalmente	Discordo	Não Discordo nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
9.1	8,0	17,9	27,4	34,7	12,0
9.2	2,7	10,8	30,7	37,4	18,4
9.3	2,9	10,7	22,0	41,3	23,1
9.4	5,9	14,2	24,3	36,8	18,8
9.5	3,9	15,2	22,8	42,9	15,2
9.6	6,8	16,1	30,6	35,0	11,5
9.7	2,7	12,0	24,0	38,4	22,9
9.8	2,2	11,3	23,1	39,3	24,1

8.12 Dimensão Modalidade de Atendimento

Tendo em consideração potenciais constrangimentos e dificuldades, foi construído um segundo grupo de questões as quais foram agrupadas em três categorias, sendo a primeira considerada como dimensão e denominada Modalidade de Atendimento. Manteve-se a escala de Likert de 1 a 5 pontos, mas para aferir o grau de dificuldade, sendo 1 a dificuldade mínima e 5 a dificuldade máxima. De acordo com os inquiridos a “utilização de novas tecnologias”

(1.4) é considerada a maior dificuldade, logo seguida da “Promoção de autonomia na aprendizagem” (1.6) (tabela 27). Apesar de não atingir o grau de dificuldade máxima, verificam-se, segundo os inquiridos sérios constrangimentos à “utilização flexível do espaço sala de aula” (1.5) (tabela 27).

Tabela 27. Características que contribuem para a Modalidade de Atendimento

Questões	Dificuldade Mínima				Dificuldade Máxima 5
	1	2	3	4	
1.1	15,0	15,4	23,3	28,9	17,4
1.2	11,6	18,6	26,0	28,2	15,6
1.3	12,0	16,1	22,3	29,9	19,7
1.4	10,2	13,7	22,0	29,9	24,2
1.5	8,5	15,3	23,3	33,5	19,4
1.6	8,3	16,7	23,7	28,6	22,7
1.7	9,1	17,1	24,8	30,2	18,8

8.13 Dimensão Educação Apropriada

Ainda em termos de constrangimentos a “apresentação clara dos objetivos académicos e sociais” (2.7) e a “utilização de adaptações curriculares” (2.8) representam o grau máximo de dificuldade (tabela 28).

Tabela 28. Características que contribuem para a Educação Apropriada

Questões	Dificuldade				Dificuldade Máxima 5
	Mínima 1	2	3	4	
2.1	12,1	17,8	28,6	27,0	14,5
2.2	10,7	17,2	29,6	28,1	14,4
2.3	10,3	16,8	26,2	33,9	12,7
2.4	9,0	13,1	28,7	34,0	15,3
2.5	8,2	14,5	23,6	35,1	18,7
2.6	7,1	12,1	25,4	36,9	18,5
2.7	7,9	12,6	21,4	34,8	23,3
2.8	8,0	12,7	24,3	34,1	20,9
2.9	8,0	15,1	29,7	27,1	20,1

8.14 Dimensão Adequação dos Serviços

“Modificar (adequar) os currículos comuns para facilitar a aprendizagem de alunos com NEEs” (3.4) corresponde à maior dificuldade vivenciada pelos inquiridos. Outra das maiores dificuldades é conseguir “Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aulas e fora dela” (3.5) (tabela 29).

Tabela 29. Características que contribuem para a Adequação dos Serviços

Questões	Dificuldade				Dificuldade Máxima 5
	Mínima 1	2	3	4	
3.1	21,3	22,2	21,9	19,8	14,8
3.2	12,3	14,9	26,5	27,9	18,4
3.3	9,1	15,2	21,6	36,2	17,9
3.4	6,8	11,2	20,3	35,5	26,2
3.5	10,5	14,2	15,2	34,2	25,9
3.6	6,3	13,7	19,3	37,0	23,7
3.7	7,1	16,4	22,1	35,3	19,1

8.15 Análise global por dimensões

No seguimento da estrutura do questionário as dimensões em causa são 9 referentes à parte II (tabela 30 a 32) e 3 referentes à parte III (tabela 36). A dimensão 7 – Relação Interpessoal e a dimensão 1 – Escola Inclusiva são as que apresentam melhor nível de *Alpha de Cronbach*, com o valor de 0,872 e 0,833, respetivamente, indiciando assim uma ótima consistência interna. A dimensão 3 – Estabelecimento de Valores Inclusivos foi a dimensão que demonstrou uma menor consistência interna (*Alpha de Cronbach* 0,589). Cumpre ainda destacar que relativamente à consistência total o valor obtido de 0,954 é considerado bastante bom (tabela 32).

Tabela 30. Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de *Cronbach*, se apagado o respetivo item

Dimensões	Itens	Correlação item total	Alpha se apagado o
		corrigido	item
1 Escola Inclusiva	1.1	0,597	0,807
	1.2	0,585	0,808
	1.3	0,606	0,805
	1.4	0,570	0,811
	1.5	0,577	0,810
	1.6	0,616	0,803
	1.7	0,515	0,819
		Alpha (7 itens) = 0,833	

Tabela 31. Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de *Cronbach*, se apagado o respectivo item (cont.)

Dimensões	Itens	Correlação item total corrigido	Alpha se apagado o item
2 Políticas Inclusivas	2.1	0,594	0,793
	2.2	0,569	0,798
	2.3	0,474	0,813
	2.4	0,573	0,797
	2.5	0,630	0,787
	2.6	0,565	0,799
	2.7	0,546	0,802
Alpha (7 itens) = 0,822			
3 Estabelecimento de Valores Inclusivos	3.1	0,334	0,539
	3.2	0,277	0,560
	3.3	0,487	0,483
	3.4	0,384	0,521
	3.5	0,144	0,606
	3.6	0,397	0,521
	3.7	0,147	0,603
Alpha (7 itens) = 0,589			
4 Flexibilidade Curricular	4.1	0,355	0,734
	4.2	0,502	0,678
	4.3	0,485	0,685
	4.4	0,568	0,651
	4.5	0,551	0,661
Alpha (5 itens) = 0,731			
5 Recursos/Materiais	5.1	0,622	0,747
	5.2	0,500	0,772
	5.3	0,497	0,772
	5.4	0,625	0,748
	5.5	0,549	0,762
	5.6	0,515	0,769
	5.7	0,365	0,797
Alpha (7 itens) = 0,795			

Tabela 32. Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de *Cronbach*, se apagado o respectivo item (cont.)

Dimensões	Itens	Correlação item total corrigido	Alpha se apagado o item
6 Liderança	6.1	0,472	0,668
	6.2	0,521	0,649
	6.3	0,489	0,661
	6.4	0,417	0,691
	6.5	0,471	0,669
Alpha (5 itens) = 0,717			
7 Relação Interpessoal	7.1	0,542	0,865
	7.2	0,712	0,851
	7.3	0,403	0,874
	7.4	0,488	0,868
	7.5	0,646	0,856
	7.6	0,621	0,858
	7.7	0,553	0,864
	7.8	0,637	0,857
	7.9	0,659	0,856
	7.10	0,663	0,855
Alpha (10 itens) = 0,872			
8 Experiência e Formação	8.1	0,529	0,809
	8.2	0,411	0,820
	8.3	0,643	0,796
	8.4	0,602	0,802
	8.5	0,579	0,804
	8.6	0,505	0,811
	8.7	0,375	0,824
	8.8	0,537	0,808
	8.9	0,537	0,808
	8.10	0,413	0,821
Alpha (10 itens) = 0,827			

Tabela 33 - Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respetivo item (cont.)

Dimensões	Itens	Correlação item total corrigido	Alpha se apagado o item
9 Motivação para a Formação em Educação Especial	9.1	0,458	0,787
	9.2	0,527	0,776
	9.3	0,631	0,760
	9.4	0,564	0,770
	9.5	0,536	0,775
	9.6	0,398	0,796
	9.7	0,426	0,791
	9.8	0,558	0,771
Alpha (8 itens) = 0,802			
Alpha Total (66 itens) = 0,954			

Através da tabela 34 constatamos que existe uma correlação média positiva entre a Idade e o Índice Relação Interpessoal ($r(441) = 0,317$; $p < 0,001$), entre a Idade e o Índice Escola Inclusiva ($r(441) = 0,3307$; $p < 0,001$).

A variável Categoria Profissional correlaciona-se negativamente com o Índice Política Inclusiva ($\rho(441) = 0,287$; $p < 0,001$).

Tabela 34. Coeficientes de Correlação de Pearson/Spearman mais significativos entre as 9 dimensões do Grupo II e as variáveis sociodemográficas

Var. Sociodemográficas vs 9 Dimensões	Correlação	<i>p-value</i>
Gênero vs Recursos/Material	rho=0,115*	< 0,05
Idade vs Escola Inclusiva	r=0,307**	< 0,001
Idade vs Relação Interpessoal	r=0,317**	< 0,001
Idade vs Recursos/Material	r=0,285**	< 0,001
Habilitações Literárias vs Escola Inclusiva	rho=-0,135**	<0,001
Habilitações Literárias vs Liderança	rho=-0,089*	< 0,05
Categoria Profissional vs Escola Inclusiva	rho=-0,255**	< 0,001
Categoria Profissional vs Política Inclusiva	rho=-0,287**	< 0,001
Categoria Profissional vs Estab. Valores Inclusivos	rho=-0,146*	< 0,05
Categoria Profissional vs Recursos/Material	rho=-0,212**	< 0,001
Categoria Profissional vs Liderança	rho=-0,218**	< 0,001
Categoria Profissional vs Relação Interpessoais	rho=-0,284**	< 0,001
Categoria Profissional vs Experiência. Formação	rho=-0,230**	< 0,001
Categoria Profissional vs Motivação Formação em EE	rho=-0,212**	< 0,001
Escola vs Motivação Formação em Educação Especial	rho=0,206**	< 0,001

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (2 extremidades)

* A correlação é significativa ao nível de 0,05

Ainda sobre a análise das nove dimensões, a tabela 35 revela a existência de uma forte correlação positiva existente entre a dimensão 5 – Recursos/Material e a dimensão total ($r(441) = 0,839$; $p < 0,001$), assim como a dimensão 2 – Políticas Inclusivas e a dimensão total ($r(441) = 0,834$; $p < 0,001$).

Tabela 35. Coeficiente de Correlação de *Pearson* entre as 9 dimensões e a dimensão global

Dimensões	Média	Desvio Padrão	Correlação	p-value
1	3,20	0,906	0,809**	< 0,001
2	3,22	0,791	0,834**	< 0,001
3	3,21	0,644	0,621**	< 0,001
4	3,08	0,835	0,736**	< 0,001
5	3,22	0,782	0,839**	< 0,001
6	3,16	0,787	0,779**	< 0,001
7	3,19	0,801	0,792**	< 0,001
8	3,38	0,724	0,748**	< 0,001
9	3,52	0,690	0,658**	< 0,001
Total	3,24	0,590	-	< 0,001

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (2 extremidades)

Em termos médios a dimensão que apresenta maior grau de dificuldade é a Adequação dos Serviços, apesar de não existirem discrepâncias significativas em termos médios (tabela 36). Verifica-se ainda a existência de correlação muito forte positiva entre as três dimensões em análise e a dimensão global, sendo de destacar a que se relaciona com a Educação Apropriada ($r(441) = 0,910; p < 0,000$) (tabela 36).

Tabela 36. Coeficiente de Correlação de *Pearson* entre as 3 dimensões e a dimensão global

Dimensões	Média	Desvio Padrão	Correlação	p-value
Modalidade de Atendimento	3,31	0,893	0,896**	< 0,000
Educação Apropriada	3,34	0,843	0,910**	< 0,000
Adequação dos Serviços	3,37	0,862	0,892**	< 0,000
Total	3,33	0,788		

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (2 extremidades)

Através da tabela 37 verificamos que todas as 3 dimensões analisadas (Modalidade de Atendimento, Educação Apropriada e Adequação dos Serviços) apresentam coeficientes de *Alpha de Cronbach* bastante consistentes (acima de 0,80), destacando-se a dimensão 2 – Educação Apropriada, com o valor de 0,990. No que concerne ao valor de *Alpha de Cronbach* relativo a todos os 23 itens da escala, é apresentado um valor de 0,934, o que traduz a existência de uma muito boa consistência interna do constructo (tabela 37).

Tabela 37. Coeficientes de correlação dos itens com o total de cada dimensão, e coeficiente de consistência interna de Cronbach, se apagado o respectivo item

Dimensões	Itens	Correlação item total corrigido	Alpha se apagado o item
1 Mobilidade de Atendimento	1.1	0,338	0,857
	1.2	0,571	0,821
	1.3	0,634	0,811
	1.4	0,709	0,799
	1.5	0,657	0,808
	1.6	0,683	0,804
	1.7	0,579	0,820
Alpha (7 itens) = 0,841			
2 Educação Apropriada	2.1	0,597	0,869
	2.2	0,544	0,873
	2.3	0,573	0,871
	2.4	0,621	0,867
	2.5	0,584	0,870
	2.6	0,700	0,860
	2.7	0,655	0,864
	2.8	0,692	0,861
	2.9	0,649	0,864
Alpha (9 itens) = 0,990			
3 Adequação dos Serviços	3.1	0,341	0,834
	3.2	0,462	0,811
	3.3	0,631	0,782
	3.4	0,625	0,783
	3.5	0,641	0,870
	3.6	0,682	0,774
	3.7	0,574	0,792
Alpha (7 itens) = 0,823			
Alpha Total (23 itens) = 0,934			

No que concerne ainda às 3 dimensões analisadas verificamos a existência de correlação entre a Idade e a dimensão Modalidade Atendimento ($r(441) = 0,236$; $p < 0,001$). Também se registou uma correlação positiva significativa entre a variável Tempo de Serviço e a dimensão Modalidade Atendimento ($r(441) = 0,215$; $p < 0,001$) (tabela 38).

Tabela 38. Coeficientes de Correlação de *Pearson/Spearman* mais significativos entre as 3 dimensões e as variáveis sociodemográficas

Var. Sociodemográficas vs 3 Dimensões	Correlação	p-value
Escola vs Educação Apropriada	rho=0,096*	<0,05
Província vs Educação Apropriada	rho=0,105*	<0,05
Categoria Profissional vs Modalidade Atendimento	rho=-0,120*	<0,05
Categoria Profissional vs Educação Apropriada	rho=-0,126*	<0,05
Categoria Profissional vs Adequação Serviços	rho=-0,131*	<0,05
Idade vs Modalidade Atendimento	r=0,236**	< 0,001
Idade vs Educação Apropriada	r=0,187**	< 0,001
Idade vs Adequação Serviços	r=0,203**	< 0,001
Tempo Serviço vs Modalidade Atendimento	r=0,215**	< 0,001
Tempo Serviço vs Educação Apropriada	r=0,149*	<0,05
Tempo Serviço vs Adequação Serviços	r=0,143*	<0,05

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (2 extremidades)

* A correlação é significativa ao nível de 0,05

8.16 Análise Fatorial Exploratória sobre a importância das temáticas de Formação

Para um maior conhecimento e compreensão da problemática em estudo foi ainda recolhida informação sobre o grau de importância atribuído a uma seleção de temáticas de formação (Parte V do questionário).

Foram encontrados 4 fatores com valores próprios superiores a 1, apresentando estes uma variância explicada conjunta de 71%. (4.3; 4.7; 4.16 e 4.23). Os restantes 30 itens foram submetidos a uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) em componentes principais com uma rotação *varimax* (tabela 39).

Registou-se um valor de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0,966, o que revela que a análise fatorial, com recurso ao método de componentes principais, consiste numa excelente opção.

Tabela 39. Peso de cada um dos itens no fator após análise fatorial exploratória, com rotação *varimax*, valores próprios e variância explicada

Itens	Fator			
	1	2	3	4
IV.29	0,771			
IV.30	0,750			
IV.21	0,677			
IV.28	0,670			
IV.25	0,664			
IV.24	0,655			
IV.26	0,654			
IV.19	0,652			
IV.22	0,649			
IV.27	0,632			
IV.18	0,589			
IV.31	0,574			
IV.20	0,554			
IV.1		0,725		
IV.8		0,698		
IV.5		0,690		
IV.2		0,687		
IV.6		0,670		
IV.4		0,652		
IV.10		0,600		
IV.11		0,577		
IV.14			0,739	
IV.15			0,683	
IV.13			0,634	
IV.12			0,542	
IV.9			0,538	
IV.17			0,472	
IV.34				0,743
IV.33				0,699
IV.32				0,696
Valores Próprios	7,597	6,123	4,558	3,023
Variância Explicada	25,323	20,411	15,193	10,077

Nas dimensões desenvolvidas a partir da AFE, foi calculada a consistência interna, através do *Alpha de Cronbach* (tabela 40).

Tabela 40. Valores de coeficiente *Alpha de Cronbach*

Dimensões/Fatores	Alpha de Cronbach	Nº de Itens
1	0,963	13
2	0,932	8
3	0,903	6
4	0,868	3
Total Dimensões	0,977	30

O total da escala apresentou uma consistência interna, *Alpha de Cronbach*, de 0,977, tendo as restantes dimensões obtido valores entre 0,868 e 0,963.

Na tabela 40, são apresentadas as médias e desvio-padrão, dos itens saturados na AFE. Foram selecionados os itens que registaram médias mais elevadas e as mesmas apresentadas por ordem decrescente.

O valor médio representa o grau médio de importância atribuído pelos inquiridos sobre as temáticas de formação apresentadas. As questões “Formação em: Dificuldade de aprendizagem específica”, “Formação em: Currículo e Necessidades Educativas Especiais” e “Formação de Iniciação a Língua Gestual Angolana” foram as que obtiveram maior nível de concordância, com uma média de 3,83 e desvio padrão de 1,233, 1,191 e 1,255 respetivamente (tabela 41).

Também a questão “Formação em: Currículo, Organização Escolar e Inclusão” apresentou um elevado valor médio de importância (3,79), com um desvio padrão de 1,217 (tabela 41).

Tabela 41. Valores Normativos da saturação dos itens, por ordem decrescente de média

Item	Temática	Média	Desvio-Padrão
IV.34	Formação em: Dificuldade de aprendizagem específica	3,83	1,233
IV.11	Formação em: Currículo e Necessidades Educativas Especiais	3,83	1,191
IV.19	Formação em: Iniciação a Língua Gestual Angolana	3,83	1,255
IV.4	Formação em: Currículo, Organização Escolar e Inclusão	3,79	1,217
IV.8	Formação em: Tecnologia Apoio a comunicação para crianças com NEE	3,79	1,295
IV.33	Formação em: Práticas de Educação Inclusiva	3,78	1,199
IV.20	Formação em: Adaptação Curricular	3,77	1,182
IV.21	Formação em: Educação Inclusiva e Necessidades Especiais	3,77	1,237
IV.6	Formação em: Observação e avaliação em práticas inclusivas	3,76	1,193
IV.1	Formação em: Educação Especial e Inclusão	3,76	1,277
IV.12	Formação em: Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico	3,75	1,262
IV.13	Formação em: Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita	3,75	1,285
IV.31	Formação em: questões de cultura, inclusão e intervenção educativa	3,74	1,205
IV.24	Formação em: Intervenção em Educação Especial	3,74	1,242
IV.5	Formação em: Fundamentos da Educação Especial	3,73	1,229

Com o objetivo de avaliar qual o grau de associação entre as dimensões e o total dos itens, efetuou-se uma matriz de correlações de *Pearson*. A análise dos dados revelou associações fortes, positivas e estatisticamente significativas entre as dimensões e a dimensão

total, que variaram de $(r(441) = 0,882; p < 0,000)$ para a dimensão 4 e $(r(441) = 0,941; p < 0,000)$ para a dimensão 1 (tabela 42).

Tabela 42. Correlação entre as dimensões e o Índice total, Médias e Desvio Padrão

Dimensões	Média	Desvio Padrão	Correlação com o índice total	Valor-p
1	3,66	1,047	0,941**	0,000
2	3,72	1,027	0,924**	0,000
3	3,61	1,048	0,932**	0,000
4	3,70	1,133	0,882**	0,000
Dimensão Total	3,67	0,977	-	-

** A correlação é significativa ao nível de .01 (bilateral)

8.17 Análise sobre os serviços disponibilizados pela escola

Na tabela 43 verificamos que 81,4% dos inquiridos afirmam que não “existem programas de atendimento com Audiologista dentro ou fora do estabelecimento escolar” e que 80,0% referem que não “existe serviço de terapia de fala na escola”.

Constatamos que é notória a carência de diversos serviços e terapias, como por exemplo, os serviços de terapia ocupacional e recreativa, serviços de educação e de saúde.

Tabela 43. Distribuição da amostra face a algumas questões

Questões	Sim	Não
Existem serviços de terapia ocupacional?	22,1	77,9
Existem serviços de terapia recreativa?	22,1	77,9
Existe serviço terapia de fala na escola?	20,0	80,0
Existem programas de atendimento com Audiologista dentro ou fora do estabelecimento escolar?	18,6	81,4
Existem apoios sociais na escola?	31,5	68,5
Existem serviços de psicologia?	43,8	56,2
Existem serviços escolares?	30,6	69,4
Existem meios tecnológicos na escola?	45,9	54,1
Existe aconselhamento para os pais?	37,4	62,6
Existem serviços de saúde?	25,2	74,8
Nos cursos regulares de formação de professores do ensino básico e secundário existe preparação inicial no campo de educação especial?	34,1	65,9

8.18 Verificação de existência de diferenças estatisticamente significativas nas 3 províncias - Cabinda, Huíla e Luanda

Depois de averiguadas as condições de aplicabilidade dos procedimentos paramétricos (testes de normalidade das amostras e homogeneidade de variâncias), constatámos que poderia ser aplicado em algumas variáveis o procedimento paramétrico ANOVA, e em outras o teste não paramétrico Kruskal-Wallis, com o objetivo de verificar a existências de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões criadas, quanto às 3 províncias.

Na tabela 44 podemos observar que apenas não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nas escolas referentes às 3 províncias, relativamente à dimensão “Relação Interpessoal”.

Tabela 44. Teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (9 dimensões quanto às Escolas ISCED nas 3 províncias)

Dimensões	Cabinda		Huíla		Luanda		χ^2	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Escola Inclusiva	3,01	0,772	3,24	0,866	2,42	0,469	27,017	<0,01
Políticas Inclusivas	2,84	0,721	3,42	0,673	2,77	0,366	32,639	<0,01
Estabelecimento de Valores Inclusivos	3,15	0,609	3,31	0,639	2,89	0,385	18,691	<0,01
Flexibilidade Curricular	2,72	0,835	3,04	0,808	2,94	0,346	7,770	<0,05
Recursos/Material	3,02	0,788	3,40	0,825	2,94	0,337	14,400	<0,01
Liderança	2,84	0,858	3,32	0,746	2,94	0,445	13,770	<0,01
Relação Interpessoal	2,83	0,736	3,15	0,900	2,89	0,440	5,602	0,061
Experiência e Formação	3,24	0,695	3,45	0,754	3,16	0,401	10,445	<0,05
Motivação para a Formação em Educação Especial	3,27	0,633	3,65	0,572	3,19	0,549	24,289	<0,05

A tabela 45 apresenta as diferenças entre as 3 províncias com base no **Teste Bonferroni**.

Tabela 45. Diferenças entre as 3 províncias (Teste Bonferroni)

Dimensões	Combinações	p
Escola Inclusiva	Luanda vs Cabinda	<0,01
	Huíla vs Luanda	<0,01
Políticas Inclusivas	Huíla vs Cabinda	<0,01
	Huíla vs Luanda	<0,01
Estabelecimento de Valores Inclusivos	Huíla vs Luanda	<0,01
Recursos/Material	Huíla vs Cabinda	<0,01
	Huíla vs Luanda	<0,01
Liderança	Huíla vs Cabinda	<0,01
	Huíla vs Luanda	<0,01
Relação Interpessoal	Huíla vs Cabinda	<0,01
Motivação para a Formação em Educação Especial	Huíla vs Cabinda	<0,01
	Huíla vs Luanda	<0,01

8.19 Verificação de existência de diferenças estatisticamente significativas nas 2 Escolas Superiores (Bengo e Malange)

Depois de averiguadas as condições de aplicabilidade dos procedimentos paramétricos (testes de normalidade das amostras e homogeneidade de variâncias), constatámos que poderia ser aplicado em algumas variáveis o procedimento paramétrico T-Student, e em outras o teste não paramétrico Mann-Whitney, com o objetivo de verificar a existências de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões criadas, quanto às Escolas Superiores nas 2 províncias.

Na tabela 46 podemos observar que não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nas escolas referentes às 2 províncias. Na base desta conclusão estão as médias com valores muito próximos, pelo que a perceção dos inquiridos do Bengo e Malange é semelhante.

Tabela 46. Teste não paramétrico de Mann-Whitney (9 dimensões quanto às Escolas Superiores nas 2 províncias)

Dimensões	Bengo		Malange		W	p
	M	Dp	M	Dp		
Escola Inclusiva	3,24	0,981	3,13	0,861	1012,000	0,504
Políticas Inclusivas	3,26	0,816	3,15	0,737	919,000	0,169
Estabelecimento de Valores Inclusivos	3,31	0,666	3,24	0,550	912,500	0,208
Flexibilidade Curricular	3,05	0,988	3,02	0,791	1006,000	0,594
Recursos/Material	3,10	0,781	3,05	0,720	922,000	0,237
Liderança	3,06	0,716	3,10	0,757	996,000	0,945
Relação Interpessoal	2,99	0,782	3,08	0,73	936,500	0,581
Experiência e Formação	3,53	0,607	3,43	0,685	922,500	0,414
Motivação para a Formação em Educação Especial	3,65	0,608	3,66	0,674	10887,000	0,921

8.20 Discussão de Resultados

A escola tem de ser um espaço no qual todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados, mas também, que encontrem as respostas necessárias à sua efetiva aprendizagem. Neste sentido, os professores necessitam de adquirir as competências necessárias para lecionar e compete às instituições de ensino disponibilizar programas de formação de professores adequados. A facilidade das palavras encobre, por vezes, realidades muito mais complexas, pelo que, partindo do pressuposto que quando queremos saber, devemos perguntar, optamos pela realização de entrevistas e inquéritos por questionário, como instrumentos de recolha de informação. Sobre os dados obtidos e anteriormente apresentados cumpre agora apresentar uma breve discussão.

Os professores entrevistados de um modo geral consideram a inclusão como uma boa iniciativa e que representa uma mais valia para a sociedade. Afirmam que a escola onde lecionam tem programas de integração dos alunos com necessidades educativas, que existe adaptação de currículos e que as habilitações académicas influenciam as atitudes dos

professores. É interessante destacar que estamos perante um grupo com uma taxa média de idades superior à dos inquiridos. As habilitações também são superiores. Todos os entrevistados consideram que a formação em educação especial é um requisito importante e de fácil utilização, dentro do enquadramento profissional. As informações recolhidas junto dos entrevistados estão em sintonia com a literatura, em particular, com a conceção de que quanto maior a sabedoria, maior a tolerância à diferença, mas também, que mais competências potenciam melhores resultados de aprendizagem (Brito Cunha e Boruchovitch, 2012).

Relativamente aos questionários, e iniciando pela dimensão Escola Inclusiva, o facto de a maioria considerar que a escola é acolhedora para todos e que a mesma procura tornar o seu edifício fisicamente acessível é relevante, mas não podemos deixar de destacar que estamos a considerar 51,3% dos inquiridos. Esta situação é replicada em várias questões o que obriga a realçar que existem duas visões diferentes. Na verdade, sempre que se menciona a maioria, a mesma existe, mas ronda frequentemente os limiares inferiores. Uma análise mais atenta impõe o reconhecimento de que estamos perante um grupo não homogéneo em termos de variáveis sociodemográficas e com diversidade de opiniões, mesmo quando em termos globais, não se observam diferenças estatísticas significativas. Em relação à circunstância de a generalidade das escolas procurar tornar o edifício fisicamente acessível a todos, isso é crucial e um imperativo de direitos, no entanto, os dados evidenciam que é necessário introduzir melhorias nesta área.

No caso da dimensão das Políticas Inclusivas apenas 52,2% reconhecem sentirem-se parte integrante do agrupamento escolar e que partilham os mesmos valores e crenças. A esta realidade acresce a linha de pensamento sobre a diversidade e a maioria, mesmo que seja no limiar não a considera como um recurso valioso. É interessante destacar que atualmente todas as orientações internacionais salientam que o que é natural é ser diferente. É a diferença que nos torna únicos, e, por conseguinte, que nos concede um valor especial. Esta conceção que alicerça os ideais da inclusão, não é corroborada por todos os professores inquiridos. Esta problemática foi intensamente abordada por Avramidis e Norwich (2010), que concluíram que quanto maior for a aposta na formação, menor será a resistência ao desenvolvimento de atitudes positivas face à implementação de práticas inclusivas. Para estes autores os sucessos dos processos de inclusão dependem do conhecimento dos professores, mas também, das competências para ensinar e dos recursos e condições que cada professor tem ao seu dispor para desempenhar com eficácia e eficiência as suas funções. Este aspeto é muito valorizado por Morgado (2003, p.208) que inclui na sua investigação três vertentes de estudo - o aluno, os

professores e a escola. Apesar de não ter sido adotado um modelo idêntico, procurou-se de certa forma introduzir os aspetos salientados por Morgado (2003) nas suas seis dimensões. Este autor considerou como dimensões: Planeamento; Organização do trabalho dos alunos; Clima social; Avaliação; Atividades/Tarefas de Aprendizagem; e Materiais e Recursos. Como referido anteriormente na presente investigação optou-se pela construção de dois grupos de dimensões, tendo-se também privilegiado a recolha de informação sobre a identificação das necessidades de formação e sobre os serviços disponibilizados pela escola. Pretendeu-se caracterizar as dificuldades sentidas pelos professores, quer na gestão da sala de aula e aplicação práticas pedagógicas, quer no apoio de equipas multidisciplinares, dentro da escola e junto dos pais.

Neste âmbito, é interessante observar que na dimensão Escola Inclusiva metade dos inquiridos não reconhece que a escola disponha de um programa eficaz de integração de todos os novos alunos. Este aspeto é curioso, quando cruzamos com o facto de 72,7% estar em sintonia com a filosofia veiculada pela sede do agrupamento de escolas que inibe as barreiras à aprendizagem e promove o apoio à participação de todos os alunos. A não atribuição de especial atenção por parte das escolas à inclusão de novos alunos, potencia sentimentos de autoexclusão, e pode explicar a razão de apenas 57,8% dos inquiridos considerar que a inclusão favorece o desenvolvimento de todos os alunos. Carlou (2015) alerta para que é elementar uma mudança de atitude por parte das escolas, como meio de evitar que as mesmas sejam coniventes com práticas, que mesmo de uma forma inconsciente, fomentem sentimentos de autoexclusão. Como refere Rodrigues (2015) “os estudos internacionais dizem que os bons sistemas de educação têm ao mesmo tempo excelência e equidade”. Para este autor equidade e excelência são dois fatores indissociáveis da qualidade em Educação.

Ainda sobre a dimensão da Política Inclusiva é interessante salientar que cerca de metade dos professores inquiridos não reage positivamente às dificuldades sentidas pelos alunos, o que deve ser considerado como motivo de preocupação. Sobre esta questão o relatório mundial da OMS sobre a deficiência, alerta para que em termos gerais a aprendizagem dos alunos com deficiência em ambiente inclusivo só é profícua se se trabalhar competências dos professores do ensino regular e isso só é possível com formação (OMS, 2011).

O facto de maioritariamente os inquiridos consideram na dimensão Estabelecimento de Valores Inclusivos que o contacto entre alunos ajuda a crescer o respeito mútuo, que a inclusão favorece o desenvolvimento de todos os alunos, e que os alunos com necessidades educativas especiais para se desenvolverem socialmente e intelectualmente devem estar junto com as

outras crianças ou jovens é um sinal muito positivo, que configura uma visão que tem de ser ampliada como recomendam Stainback e Stainback (1999), no entanto, as percentagem obtidas devem funcionar como um sistema de alerta, sobre o caminho que ainda é necessário percorrer. Na verdade, existem professores no ativo que face às suas opções de resposta decididamente não estão preparados para lecionar, nem em ambientes de adversidade, nem em ambientes multiculturais, nem em ambientes com alunos com necessidades educativas especiais, independentemente de alguns poderem ou não ser portadores de deficiência.

Parece também interessante registar que apesar do trabalho que ainda é necessário desenvolver não estamos perante um problema grave de valores dos inquiridos, mas sim de ausência de um plano estratégico de desenvolvimento das próprias escolas, bem como, de lacunas na preparação de alguns professores para lecionar em salas de aula inclusivas.

Na dimensão Flexibilidade Curricular para 50,5% dos inquiridos o sistema de avaliação valoriza tudo o que os alunos conseguem realizar, mas 55,4% não concorda que os objetivos curriculares reconheçam a diversidade dos alunos, nomeadamente, quanto à sua cultura/língua materna, género, capacidades e incapacidades. Esta aspeto tem sido, alvo de grande preocupação para alguns autores que defendem que a flexibilidade sobre os currículos, obriga a reconhecer a diferença. Para Norwich (2009) uma das dificuldades dos dilemas da diferença reside no facto de saber como evitar os estigmas, mas também, qual a justiça de exigir aquilo que à partida sabemos que o aluno não consegue corresponder. Na verdade, com a inclusão pretende-se que todos os alunos cumpram um mesmo currículo, mas a inclusão em termos de conceito vai mais longe se aceitarmos que cada criança ou jovem, tem características próprias que irão marcar o seu ritmo aprendizagem e neste contexto, podemos ter apenas hiatos na calendarização, ou numa perspetiva mais radical, programas e disciplinas diferentes (Ainscow, 2016). Outro aspeto essencial que deve ser alvo de atenção é a necessidade de fomentar uma maior participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Da informação recolhida sobre a dimensão Recursos/material é interessante destacar que segundo Correia (2008), quanto maior for o domínio de conhecimento sobre o ensino especial, maior é a confiança nos professores o que influencia o seu comportamento em sala de aula, com reflexos na evolução do processo de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais depende, assim, em grande parte, das soluções pedagógicas e técnicas utilizadas. Assim, o facto da maioria dos inquiridos reconhecer que não

utiliza vários estilos de ensino, nem adequa as estratégias de ensino aos estilos de aprendizagem dos alunos deve ser alvo de maior atenção. De acordo com Vieira e Vieira (2009) a oferta educativa ao continuar a persistir na ideia de igualdade e não de equidade, não corresponde às necessidades existentes em relação à problemática das necessidades específicas de cada aluno.

Segundo Morgado (2003) para construir uma escola inclusiva é necessária uma liderança eficaz. A liderança é um processo que se constrói e reconstrói na comunicação e na relação com os outros, o que cruza o envolvimento de todos os profissionais da escola, dos alunos e da comunidade, com especial destaque para os pais (Ferreira, et al., 2015). Esta dimensão para a Agência Europeia (2012) reveste-se de especial e tendo em consideração os dados obtidos julgamos que deve ser uma área em que a formação de professores tem de refletir e incluir conteúdos. Ao falarmos de liderança é importante ter em consideração - a liderança numa abordagem de direção da escola, mas também, de gestão de uma sala de aula. Tendo em consideração a literatura, mas também os dados obtidos, preconiza-se como pertinente introduzir esta temática na formação dos professores. Uma liderança mais assertiva e adequada, contribui para um melhor ambiente de trabalho e facilita o relacionamento interpessoal. A atribuição de uma atenção maior ao clima ou cultura da escola como organização, pode contribuir para uma intervenção pedagógica diferenciada e potenciadora de maiores sucessos.

A educação inclusiva não é um percurso fácil, cruza muitas áreas de conhecimento, pelo que deve ser alicerçada num processo de sinergias o que implica como condição, entre outras realidades – o trabalho de equipa (Agência Europeia, 2012). Os valores obtidos nesta dimensão levantam alguma perplexidade porque a maioria dos inquiridos não reconhece que os alunos se apoiem mutuamente, nem que o corpo docente e não docente, pais e comunidade se envolvam e participam ativamente na vida escolar. Em conformidade com a posição da UNESCO um dos pilares da inclusão é a participação de todos os alunos na vida escolar (Pereira, et al., 2011).

Na dimensão Experiência e Formação, existem dois aspetos muito importantes a reter, em conformidade com a literatura - um, que as soluções pedagógicas encontradas pelo professor são fundamentais na evolução dos alunos com necessidades educativas especiais e outro que a formação específica em ensino especial influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas no ensino regular. Ambos os aspetos são reconhecidos pelos inquiridos.

Sobre a dimensão Motivação para a Formação em Educação Especial, de um modo geral os inquiridos reconhecem que a formação é o caminho adequado para consolidar

conhecimentos e adquirir novas capacidades e competências. O aumento do conhecimento, gera maior segurança para lidar com a diferença e com o inesperado. Permite ao professor, ensinar “como aprender” e não somente “o que aprender”. Um professor motivado é um elemento potenciador da motivação do aluno (Brito Cunha e Boruchovitch, 2012). Logo, também a temática da motivação é essencial que seja introduzida nos cursos de formação de professores.

De acordo com as dimensões utilizadas a escola inclusiva está significativamente relacionada com o tipo de relação interpessoal existente, que cruza a valorização individual dos alunos por parte dos professores, o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, bem como, dos demais profissionais no contexto educativo e comunidade, mas também, o facto de os alunos saberem o que fazer quando têm um problema e de aprenderem a colaborar uns com os outros, numa relação de interajuda.

Em relação à análise sobre a modalidade de atendimento, educação apropriada e adequação dos serviços, em termos médios a dimensão que apresenta maior grau de dificuldade é a adequação dos serviços, apesar de não existirem discrepâncias significativas entre as três em termos médios. Sobre os serviços e apoios disponibilizados, confirma-se a necessidade de reforçar a oferta, com especial destaque para os serviços de terapia de fala e programas de atendimento com audiológista.

Dos cursos de formação que reuniram a atribuição de maior valorização como essenciais na capacitação dos professores para lecionar em escola inclusiva, sobressai o dilema da maioria dos inquiridos em serem confrontados com contextos para os quais não se sentem devidamente preparados. Tendo em consideração as evidências entre os dados obtidos, a realidade confirmada estatisticamente e a revisão da literatura, revelou-se como útil o propósito de identificar a necessidades de formação de professores em áreas específicas das necessidades educativas especiais, objetivo que impulsionou a elaboração da proposta de plano de intervenção.

Conclusões, Limitações do estudo e Pistas para Futura Investigação

Falar de educação é falar crianças e jovens, é falar de alunos dentro do sistema regular e no sistema de necessidades especiais, mas também, é falar das crianças e jovens que não têm acesso ao ensino em Angola. Reduzir a abrangência desta problemática pode condicionar a contribuição do próprio trabalho, pela desvalorização das reais necessidades de formação de professores. Apesar de não ser possível obter um número exato das crianças e jovens que estão fora do sistema de ensino, em 2018 as estimativas apontavam para cerca de dois milhões (Cunha, 2018). A esta realidade acresce salientar que a referência percentual sobre os casos de deficiência numa população ronda os 10%, no caso de Angola, fruto da guerra, da destruturação familiar, da pobreza, da escassez de cuidados de saúde o INEE (2006) considera que deve atingir os 20%. Perante a dureza dos números nos últimos anos, o Governo Angolano dedicou maior atenção à problemática da educação, alterou a moldura jurídica e implementou estratégias para o ensino em sintonia com as tendências mundiais de escola aberta a todos e livre de discriminação. No entanto, e como referem Lustosa e Luciano (2011) a Educação Especial em Angola ainda está organizada de forma segregativa e os alunos com deficiência frequentam as Escolas Especiais e os Centros de Atendimento Clínico-Especializados. Nas províncias mais distantes, quando não existe Escola Especial, os alunos com deficiência frequentam uma “Classe Especial” numa escola comum (Lustosa & Luciano, 2011).

Face à gravidade dos números, Angola depara-se com duas grandes linhas de desafios, por um lado, a problemática de construir uma rede de escolas inclusivas de qualidade, e, por outro, combater o analfabetismo, o que significa lutar para que todas as crianças tenham acesso a um ensino que seja capaz de responder adequadamente às suas necessidades.

Este objetivo sendo uma prioridade à luz das recomendações internacionais e dos modelos de desenvolvimento incorpora grandes dificuldades, as quais devem ser realisticamente ponderadas dado que em 2018 foram matriculados 23.602 alunos no ensino especial (Teixeira, 2018), mas o número de portadores de deficiência em idade escolar é manifestamente muito superior como já referenciado (Lustosa & Luciano, 2011; INEE, 2006). Esta realidade tem sido mencionada pelo diretor geral do INEE, Lucas Luciano, o qual tem alertado sucessivamente para a falta de professores capacitados para lidar com taxas crescentes de alunos com necessidades educativas especiais e recentemente anunciou que está prevista a inclusão no ensino superior de uma cadeira que fale sobre a Educação Especial, realçando que "é hora de o país ter cursos de educação especial a nível superior como especialidade"

(Luciano,2019). A concretização desta medida vem ao encontro da necessidade identificada no presente trabalho de investigação. No entanto, e como não basta eleger como uma das prioridades o ensino e reconhecer a falta de professores, é preciso repensar as questões da formação. Assim e em sintonia com as ambições e orientações atuais, é plausível afirmar que em Angola urge refletir de uma forma efetiva, sobre a construção do caminho a trilhar em termos de formação de professores. A ênfase pedagógica, tecnológica, de respeito pela multiculturalidade e de valorização da diferença, tem de estar patente na aprendizagem dos atuais e futuros professores. A sabedoria é algo que se vai conquistando com o aumento e consolidação de conhecimentos, e quanto maior for a sabedoria, maior é a capacidade de tolerância, requisito cada vez mais crucial na atividade de professor.

O cerne da formação de professores para escolas inclusivas tem de estar cimentado na paixão pelo conhecimento, do qual depende a qualidade de ensino. Ninguém ensina o que não sabe, nem é exemplo quando não o merece. Neste sentido, o foco não pode ser criar disciplinas, mas sim privilegiar conteúdos, procedimentos e boas práticas.

Como corolário é importante destacar que a inclusão não se cria por decreto, é preciso investir na formação dos atuais e futuros professores, as escolas têm de ser geridas e a oferta de serviços de apoio, tem de passar a ser uma realidade. A não existência de um plano estratégico adaptado a cada escola contribui para uma gestão à deriva, com todas as consequências inerentes, em particular a falta de otimização dos recursos (Canhici, et al., 2019).

Para corresponder às necessidades inerentes à dimensão do desafio de construção de uma rede de escolas inclusivas a nível nacional é interessante em futuras investigações, incluir as restantes províncias, estratificar a amostra e ampliar as escalas, como meio de obtenção de informação mais pormenorizada.

Em termos de limitações a heterogeneidade vivenciada no sistema de ensino Angolano, e as próprias condições económicas, sociais, culturais e de transporte, condicionaram a aplicação da investigação a amostras representativas o que impediu a generalização dos resultados. Outra limitação consiste na fraca adesão por parte dos professores para participar em estudos de investigação, mesmo quando existe a disponibilidade do investigador para estar presente e esclarecer todas as dúvidas ou inquietações. Constatou-se ainda que a participação em estudos de investigação com recurso a plataformas online de preenchimento de questionários, ou via e-mail no caso das entrevistas, configura-se como um cenário muitíssimo

difícil, pela dificuldade de acesso à internet, mas também pela escassez de competências digitais, pelo que as taxas de retorno são muito baixas, ou inexistentes.

Como contributo e alicerçado em todo o trabalho desenvolvido optou-se pela construção de uma proposta de plano de intervenção para a formação dos professores privilegiando uma componente pedagógica, uma componente de conhecimento técnico e uma componente de noções de gestão, com destaque para a contextualização da escola enquanto organização educativa inclusiva.

Proposta de plano de intervenção para formação de professores em Angola

Hoje para um bom desempenho profissional é fundamental o acompanhamento das dinâmicas do Mundo que nos rodeia e a adaptação permanente de práticas, métodos e conceitos, o que passa essencialmente por uma atitude de aprender ao longo da vida.

Neste contexto, urge criar uma cultura de valorização da informação, do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida para os professores, mas também aprender a responder aos desafios da diversidade na formação dos professores. Olhar a diferença, também passa por respeitar a multiculturalidade.

Leavy (2006) alerta para esta problemática utilizando como referência o caso da Irlanda e explica que o afluxo de pessoas de diversas nacionalidades, juntamente com a crescente presença de crianças com deficiências físicas e intelectuais e crianças de diversas origens tornarão as salas de aula cada vez mais diversas. Apesar da oportunidade que esta diversidade apresenta também existem muitos desafios. Um dos grandes desafios está na formação dos professores tendo em consideração que estes necessitam de saber responder às necessidades de todos os alunos e proporcionar uma aprendizagem equitativa. Esta preocupação entre outras é também afirmada por Lucas Luciano, diretor-geral do Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), o qual explica que a execução da Política Nacional de Educação, pretende permitir a uniformização do processo de inclusão e define diretrizes e estratégias de ação, para que as redes de ensino assegurem o direito de acesso a uma educação de qualidade para todos sem exceção (André, 2018).

Pelo exposto, bem como pelos contributos da revisão bibliográfica e pela análise crítica dos resultados da pesquisa considerou-se pertinente e oportuno apresentar uma Proposta de plano de intervenção para formação de professores em Angola. Assim, a presente proposta pretende naturalmente ser um contributo no âmbito da problemática do ensino inclusivo, mas também, atuar como instrumento capaz de promover a reflexão e a implementação de novos programas de desenvolvimento de competências dos professores. A construção de uma sociedade, no contexto da sua evolução em termos de crescimento e desenvolvimento, dificilmente é possível sem uma aposta forte na educação.

Neste sentido, não basta falar em educação para todos, quando não se tem em consideração a conceptualização da inclusão de alunos, sejam crianças ou jovens com ou sem necessidades educativas especiais, mas também dos professores (OECD, 2010).

A preocupação de introdução de melhorias nos sistemas de formação de professores é uma realidade vivenciada um pouco por todo o mundo e tem conduzido a mudanças nos sistemas educativos. Na verdade, não existe um modelo universal, o que gera diferenças interessante e tendências contraditórias. Países como a Finlândia, França, Portugal e Malta, atribuem maior ênfase à componente de investigação, enquanto a Inglaterra, os EUA e a Austrália, optam por privilegiar programas mais pragmáticos e mais curtos (Flores, 2015). Como explica Flores (2015) enquanto nos EUA, na Inglaterra e na Austrália os programas têm vindo a adquirir cada vez maior centralidade, noutros países, dos quais se destacam a França, a Bélgica, a Holanda e Portugal, tem-se discutido as competências necessárias para a formação dos professores. No caso concreto da Europa, a comissão definiu os seguintes princípios comuns para as competências e qualificações dos docentes. Assim o ensino deve ser: i) uma profissão com formação superior; ii) uma profissão situada no contexto da aprendizagem ao longo da vida; iii) uma profissão que inclui a mobilidade; e iv) uma profissão baseada em parcerias. Como competências essenciais para os professores, no mesmo documento, salienta-se que devem: i) trabalhar com a informação, tecnologia e conhecimento; ii) trabalhar com outras pessoas (alunos, colegas e outros parceiros na educação); e iii) trabalhar com e na sociedade a nível local, regional, nacional, europeu e global (Comissão Europeia, 2005; Flores, 2015).

Efetivamente, e apesar das inúmeras recomendações existe grande divergência entre os países da União Europeia, sobre as competências gerais relacionadas com os conteúdos a ensinar, às competências pedagógicas e à integração da teoria e da prática (Flores, 2015). Face a esta constatação em 2010 o *Project Tuning Educational Structures in Europe* elaborou uma ampla lista de competências genéricas, as quais foram categorizadas em competências instrumentais; competências interpessoais e competências sistémicas (Comissão Europeia, 2010).

As competências instrumentais são as que têm uma função instrumental e incluem: habilidades cognitivas; capacidade de entender e manipular ideias e pensamentos; capacidades metodológicas para manipular o ambiente, organizando tempo e estratégias de aprendizagem, tomando decisões ou resolvendo problemas; competências tecnológicas relacionadas com o uso de dispositivos tecnológicos, competências de computação e gestão de informações; competências linguísticas, como comunicação oral e escrita ou conhecimento de um segundo idioma ou dialeto.

As competências interpessoais incluem: competências individuais relacionadas com a capacidade de expressar sentimentos; competências críticas e autocríticas; habilidades sociais relacionadas com atributos pessoais, como características e valores que tendem a facilitar processos de interação social e de cooperação.

As competências sistémicas incluem: as competências relativas a sistemas inteiros. Estas supõem uma combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimento que permite ver como as partes de um todo se relacionam e se juntam. Essas capacidades abrangem a capacidade de planejar mudanças, com o objetivo de introdução de melhorias em sistemas inteiros e projetar novos sistemas. As competências sistémicas exigem como base a aquisição prévia de competências instrumentais e interpessoais.

Assim, e tendo como premissa que os professores aprendem ao longo de toda a vida, a formação inicial e a complementar integram-se e articulam-se num mesmo processo, no qual, uns saberes penetram e enriquecem os outros. O conhecimento ao ser partilhado, cresce e não diminui, podendo mesmo utilizar-se em diversos locais ou espaços em simultâneo. Neste contexto, a detenção de um sólido conhecimento sempre foi uma componente estratégica na evolução das sociedades. Por conseguinte, se a informação e o conhecimento são ingredientes indispensáveis para prosperar e desenvolver competências, “pedagogia” e “aprender a aprender” são conceitos e realidades que devem acompanhar os professores em qualquer percurso de aprendizagem.

Num contexto de inovação, antecipar carências de novas qualificações e competências, é imprescindível, e a identificação dessas necessidades de formação é uma fase crucial para que todo o ciclo formativo acrescente valor (Bento & Salgado, 2001). Só com um diagnóstico bem alicerçado, com dados coerentes e bem fundamentados, é possível elaborar planos de formação que vão ao encontro das necessidades reais dos atuais e futuros professores.

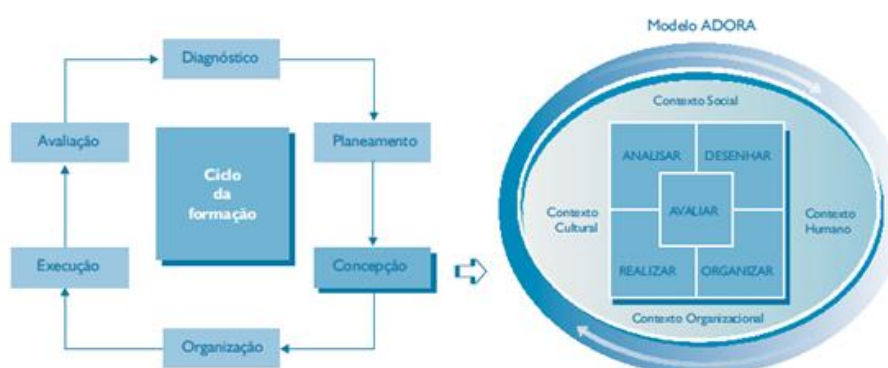
Neste sentido, e tendo como base todo o trabalho desenvolvido, emerge a conceção de que é imprescindível capacitar os professores de aprendizagens técnicas específicas sobre as diferentes áreas de conhecimento, mas também de competências comportamentais que lhes permitam desempenhar corretamente a sua função.

Assim, o presente trabalho elege a educação, o ensino e a formação como tema de investigação e o diagnóstico de necessidades de formação como pilar para a construção de um plano de intervenção para lecionar em escolas inclusivas em Angola.

A opção metodologia do desenho da proposta de plano de intervenção formativa e organização das sequências pedagógicas tem como alicerce o contributo do Modelo, representado pelo acrónimo – ADORA (**A** - Analisar contextos; **D** - Desenhar proposta formativa; **O** - Organizar sequências pedagógicas; **R** - Realizar recursos técnico-pedagógicos e preparar equipamentos de apoio; **A** - Avaliar a estratégia pedagógica) (Covita, Cardoso, Passeiro, & Almeida, 2004).

Validado e editado pelo Instituto para a Qualidade na Formação, I.P., o modelo referenciado consiste num conjunto estruturado de fases processos e instrumentos de apoio, para a conceção de programas, cursos e soluções pedagógicas, podendo ser explorado e utilizado de diferentes formas consoante as necessidades e enquadramento formativo (figura 1).

Figura 1 - Modelo ADORA



Fonte: Covita et al.,2004

Face à natureza do plano de intervenção, faz sentido optar por uma metodologia que permita uma visão sistémica e sistemática, ou seja, a proposta formativa deve incorporar de forma dinâmica, por um lado, respostas às principais necessidades dos formandos (conciliando as condicionantes dos contextos de trabalho e de aprendizagem com as exigências normativas dos sistemas de reconhecimento, validação e certificação) o que traduz um olhar sistémico, e por outro, uma visão sistemática que permite a conceção de uma proposta formativa tecnicamente bem fundamentada, o que garante coerência e robustez de conteúdos (Covita, et al., 2004).

Para Covita et al. (2004) os cursos delineados segundo esta abordagem ganham eficiência, dado que resultam de um trabalho de análise e discussão exaustivo, alicerçado em

metodologias coerentes e em sintonia com as carências de competências pré-identificadas. Recomendam ainda que a conceção da formação cumpra cinco fases apresentadas no quadro 15 e que as mesmas, sejam decompostas em processos, suportados sempre que possível em instrumentos de apoio à decisão e à sistematização do trabalho (Covita, et al., 2004).

Quadro 15. Conceção da Formação - Modelo ADORA

Fase I Analisar os Contextos de Partida	Visa sinalizar competências a desenvolver e contribuir para a definição de objetivos de aprendizagem, com base no pressuposto de que os objetivos consistem na tradução pedagógica das competências pré-identificadas.
Fase II Desenhar a Proposta Formativa	Visa delinear itinerários de aprendizagem referenciados a contextos e públicos-alvo, focalizando a equipa de conceção na agregação dos objetivos de aprendizagem e na construção do próprio itinerário a desenvolver.
Fase III Organizar as Sequências Pedagógicas	Partindo da definição de objetivos, agregados em módulos a desenvolver, visa contribuir para a sinalização e sequenciação de conteúdos a incorporar nas soluções formativas, assim como, identificar as melhores estratégias pedagógicas a aplicar
Fase IV Realizar Recursos Técnico-Pedagógicos e Preparar Equipamentos de Apoio	Visa apoiar a equipa de conceção na construção/ identificação de recursos técnico pedagógicos e suportes de apoio a utilizar, quer pela equipa de facilitadores (formadores, monitores, tutores...), quer pelos participantes na Formação.
Fase V Avaliar a Estratégia Pedagógica	Visa apoiar o utilizador na construção da estratégia avaliativa mais adequada às características da proposta pedagógica previamente concebida.

Fonte: Covita et al., 2004

A construção de competências através da formação pode ser entendida como percurso de aprendizagem em permanente construção e recomposição. A competência é de natureza combinatória, composta por saberes de diversas naturezas, e vai-se construindo e desenvolvendo na e pela ação, como explica Le Boterf (2006). Para este autor, a competência não se reduz ao domínio de conhecimentos, de capacidades ou de técnicas, mas realiza-se na ação. A competência resulta não só de saber agir, mas também de querer agir e poder agir. O saber agir pode desenvolver-se, através da Formação, adquirindo novas competências, saber fazer de diversas formas, trabalhando, capacidades cognitivas e comportamentais (Le Boterf, 2006). “O profissional competente é aquele que, não só é capaz de agir com pertinência numa dada situação, mas que compreende, igualmente, o porquê e o como agir” (Le Boterf, 2006, p. 63).

Tendo como premissa a pertinência de um referencial de competências comportamentais e pedagógicas, face aos desafios que se colocam ao sistema de educação e formação de professores em Angola em conformidade com o contexto de escola inclusiva é importante como recomenda Nóvoa (2009) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente. Este aspeto é muito importante tendo em consideração que frequentemente privilegiamos as competências técnicas e na verdade, um futuro docente até pode dominar os conhecimentos, mas isso não é garante de um bom desempenho. Saber fazer, quer fazer e poder fazer, representam realidades diferentes. Um futuro docente necessita obviamente de dominar o conhecimento técnico, mas também carece de estar consciencializado e motivado para exercer a sua atividade, e por isso, precisa de quer fazer, mas também necessita de condições e recursos para poder desempenhar de uma forma profícua a sua atividade. Logo, é crucial separar o que são as aprendizagens relativas ao domínio específico em termos de conteúdos da atividade de professor e as aprendizagens relacionadas com o exercício da função de professor (Feliciano & Rocha, 2015).

Acresce salientar que ao atribuir a um professor a gestão da sala de aula, isto significa que o mesmo está habilitado não só para ensinar, como está dotado de capacidades e competências de gestão de pessoas. Gerir recursos humanos, não é uma tarefa fácil e se considerarmos que em ambiente inclusivo um professor fica exposto a inúmeras realidades, umas mais complexas que outras, mas que todas carecem de uma resposta e que da heterogeneidade é necessário contruir um todo de sucesso é evidente que a formação de professores tem de ter em consideração esta constatação.

Neste contexto, o que se preconiza é que a formação do professor não seja alicerçada num comportamento de exposição e transmissão de informação, com recurso a procedimentos de repetição, mas sim num processo de incentivo da construção da sabedoria, baseado em programas que privilegiem o conhecimento de áreas específicas, o conhecimento no campo da área pedagógica e o conhecimento no âmbito de conceitos de estratégias de gestão.

As estratégias no âmbito conhecimento técnico, representa os requisitos mínimos de formação dos professores e estão contempladas para as diferentes áreas, e ciclos na legislação vigente. Assim, a atuação com profissionalismo que se espera de um professor, exige que ele domine conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também, que conheça e compreenda as questões envolvidas na sua atividade, e que saiba interagir cooperativamente com a comunidade profissional e com a sociedade. Ou seja, de um professor espera-se que tenha

um desempenho eficaz, que saiba vivenciar e ultrapassar as situações singulares e adversas do seu dia-a-dia em contexto de sala de aula, que saiba dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas.

Como refere Nóvoa (2009), a atividade de professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos a processos de aprendizagem, razão pela qual o conhecimento é a pedra basilar. Mas ser professor obriga a compreender, por um lado, os sentidos da instituição escolar, e por outro, a integrar-se numa profissão e aprender com os colegas mais experientes. Para este autor é na escola, no diálogo com os outros professores e na reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido que se aprende a profissão. A esta realidade Nóvoa (2009) chama a cultura profissional. Ainda na fase de análise dos contextos de partida é imprescindível referir as abordagens pedagógicas sem as quais não é possível lecionar, nomeadamente, a capacidade de relação, de comunicação, de compromisso, de se dar ao respeito e de saber trabalhar em equipa sem as quais não se cumpre a função de educar (Nóvoa, 2009). Efetivamente, uma competência fundamental para o exercício da atividade de professor é a “serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito” e por inerência conquistar e motivar os alunos para aprender (Nóvoa, 2009, p.30).

Para alcançar sucesso do ensino é essencial delinear estratégias baseadas na integração de objetivos e competências, salvaguardando que as dimensões profissionais e pessoais, dos professores se cruzam (Nóvoa, 2009) e que o processo de aprendizagem assenta cada vez mais nas competências acumuladas (Le Boterf, 2006).

Esta visão, em sintonia com as novas exigências ao exercício da profissão de professor, obriga ao desenvolvimento de novas competências, mais complexas e diversificadas a que a formação de professores não poderá ser alheia. A esta realidade acrescem também novos critérios de avaliação das capacidades dos professores, passando as menos geríveis a ser cada vez mais valorizadas. No entanto, e como refere Martins (2015), nunca é demais destacar que a escola contribuirá para a educação de cada indivíduo, mas não será o único agente nessa construção. De facto, não só a família e demais instituições, como os requisitos e currículos de formação dos professores, são cruciais para o sucesso de um sistema de ensino.

Seguindo o modelo referenciado, a Fase II representa o desenhar da Proposta Formativa e caracteriza-se pelo foco na definição dos itinerários de aprendizagem. Neste contexto, cumpre destacar que o que se propõe é a construção de um novo olhar sobre as competências e os valores éticos que devem alicerçar o exercício da profissão de professor num modelo inclusivo.

Assim, e respeitando os três pilares anteriormente estabelecidos – estratégias de conhecimento, estratégias pedagógicas e estratégias de gestão, o que se propõe é que a formação profissional de professores seja encarada como uma formação composta, não só de áreas de conhecimento, com base na consolidação e aquisição de competências técnicas, mas também, na interação de atitudes e comportamentos, em conformidade com a efetividade de valores éticos e de justiça universalmente aceites. Em simultâneo, deve ser concebida como um processo estabelecido por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, numa abordagem de continuidade. Deverá também manter princípios didáticos e pedagógicos comuns aos diferentes níveis de formação e sensibilizar para que aprender a ensinar carece de conhecimento prático e conhecimento teórico, sobre as matérias a lecionar, mas também de uma maior aposta na formação sobre o desenvolvimento de competências de gestão da sala de aula e de organização da escola. Aprender a ensinar constitui, como refere (Flores, 2015), um processo complexo e multifacetado que se inicia num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspetivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a aprendizagem e, por conseguinte, a transição de aluno a professor.

Efetivamente, a formação de professores deve pautar-se em termos iniciais pelo desenvolvimento das seguintes competências: competências pessoais; competências sociais; competências de gestão de sala de aula; competências de ensino; competências nas áreas disciplinares; competências linguísticas (Sequeira & Pinto, 2014).

As competências pessoais estão intimamente relacionadas com os traços de personalidade, com o conhecimento de si próprio, com a disponibilidade de aprendizagem, com a capacidade de reflexão, de iniciativa, de tomada de decisão e de resolução de problemas. A reação a situações inesperadas e a forma de lidar com os obstáculos, são também aspetos cruciais na profissão de professor.

As competências sociais estão relacionadas com a capacidade de interagir e cooperar com os outros de uma forma eficiente e incluem a comunicação verbal e não-verbal.

As competências de gestão de sala de aula estão ligadas com a capacidade de planeamento, de organização, de liderança, de otimização de recursos, de orientação para resultados, de responsabilidade, de compromisso, de negociação e de persuasão. Ainda em relação às competências de gestão, e essencial a gestão de pessoas, com especial destaque para o saber ouvir, saber entender o outro, saber motivar o outro, saber respeitar e valorizar a diferença. Não existe uma fórmula única, mas quem não consegue gerir as suas próprias

emoções, dificilmente irá conseguir fazer uma boa gestão de sala enquanto professor, e pode correr o risco de potenciar comportamentos disfuncionais e desadequados nos alunos.

De acordo com Sequeira e Pinto (2014), as competências para ensinar estão alicerçadas nos métodos de trabalho, adequação de materiais didáticos, no saber planejar e usar a avaliação, enquanto as competências nas áreas disciplinares estão relacionadas com a planificação, conhecimento científico e sistematização. As competências linguísticas representam a aptidão linguística na língua de ensino e a na linguagem corporal (Sequeira & Pinto, 2014). As competências linguísticas revestem-se de especial importância no caso de Angola em virtude de apesar do idioma oficial ser o Português existem outras línguas nacionais, em particular, o Umbundo, Quimbundo, Kikongo, Tchokwe, Nganguela, Nyaneka e Kwanyama.

Pelo exposto anteriormente, a formação de professores deve servir os objetivos dos diferentes ciclos de ensino, e estar em sintonia com a necessidade de desenvolver competências, quer no âmbito das estratégias de conhecimento, quer no âmbito das estratégias pedagógicas, quer no âmbito das estratégias de gestão. Ou seja, em termos de conhecimento os professores necessitam de deter a informação necessária e estar aptos a lecionar as matérias que lhes forem adjudicadas. Em termos pedagógicos e apesar da divergência de profundidade fase aos ciclos de ensino, e por conseguinte, de especialização, se se pretende abraçar num percurso de escola inclusiva, urge incluir a problemática das necessidades educativas especiais na formação inicial, a qual deverá ser alvo de um maior aprofundamento nos ciclos posteriores, mas também numa ótica de pequenos cursos de aquisição de novas competências e melhoria das existentes.

Relativamente às estratégias de gestão, viver é fazer escolhas é ser responsável pelo que se faz, mas também, pelo que não se faz. A omissão é o grande mal do nosso tempo. A indiferença perante a forma como o sistema coloca os alunos com necessidades educativas especiais, em muitos casos representa um desrespeito pelos seus direitos. Continuar a ignorar a necessidade de mobilizar as pessoas, a sociedade e toda a sua vida económica, para desempenharem um papel mais ativo na defesa de uma escola inclusiva que verdadeiramente responda à satisfação das necessidades das crianças e jovens com e sem necessidades educativas especiais é um dever e sem o qual pode comprometer a satisfação das necessidades e bem-estar das gerações presentes, mas também futuras. O futuro das novas gerações depende do nosso nível de responsabilidade. A escola inclusiva exige um esforço coletivo e só no dia em que acreditarmos que todos nós temos a obrigação de criar uma sociedade mais justa, mais inclusiva e mais solidária, estaremos em condições de encontrar modelos escolares, capazes de fazer

convergir a participação ativa dos alunos e o seu sucesso como contributo na melhoria das condições de vida da sociedade.

Ultrapassada a fase da contextualização dos princípios orientadores da proposta de plano de intervenção para formação de professores em Angola, cumpre agora apresentar a orientação de conteúdos a incorporar nas soluções formativas no âmbito da estratégica pedagógica.

No contexto da educação inclusiva, o ponto de partida deve ser o respeito e a valorização da diferença, e, por conseguinte, das singularidades de cada aluno, tendo com foco as suas potencialidades. Mesmo quando a proposta curricular é para todos os alunos, em ambiente inclusivo é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, capacidades e necessidades de cada um. Só assim é viável a participação efetiva, em igualdade de oportunidades.

Nunca é demais salientar que a diferença é inerente à condição humana o que contribui para a singularidade dos processos de aprendizagem. Quando se menospreza esta realidade e não existe um adequado planeamento das estratégias pedagógicas os resultados em termos de processo de aprendizagem podem ficar comprometidos, razão pela qual, esta temática se reveste de crucial importância e foi considerada estratégica.

Pelo exposto, considera-se sem desprimor pelas orientações legislativas em vigor impostas pela Lei de Bases e pelo Decreto Presidencial n.º 205/2018 de 3 de Setembro, sobre o Programa do Governo para o quinquénio 2017/2022, o qual prevê a elaboração e implementação de um Programa Nacional de Formação de Professores que abrange o pessoal docente da Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário, incorporando, assim, todos os subsistemas que intervêm na formação, essencial a atribuição de uma maior valorização da relevância dos métodos, técnicas e práticas pedagógicas na formação de professores inicial. Como salientam Canhici, Leite e Fernandes (2019), a implementação do Programa Nacional de Formação de Professores em Angola evidencia as preocupações com a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores dos diferentes níveis de formação e ensino, mas a sua concretização passa pela reformulação dos currículos, apresentando a dimensão pedagógica uma carência de reflexão profunda face ao reconhecimento da sua fragilidade no modelo existente de preparação dos futuros professores. Sendo a qualidade dos professores unanimemente considerada pelos especialistas como crucial, o novo programa prevê que até 2027, todos os professores deverão possuir uma formação superior pedagógica

para poderem lecionar (Angop, 2019). Na reestruturação dos planos de estudos devem ser privilegiadas as seguintes disciplinas:

No âmbito da estratégica da componente pedagógica

- Anatomia e Fisiologia Humana – Duração um semestre com 4 horas semanais.
- Pedagogia Geral - Duração dois semestres com 3 horas semanais
- Pedagogia do Desenvolvimento - Duração um semestre com 3 horas semanais
- Pedagogia Diferencial - Duração um semestre com 3 horas semanais
- Didática Geral - Duração dois semestres com 4 horas semanais
- Didática da Pedagogia - Duração dois semestres com 4 horas semanais
- Prática de Intervenção Pedagógica - Duração dois semestres com 6 horas semanais
- Necessidades Educativas Especiais - Duração um semestre com 3 horas semanais
- Ética e Deontologia Profissional - Duração dois semestres com 3 horas semanais

No contexto da estratégica da componente de conhecimento técnico para o exercício da atividade de professor numa área de conhecimento ou ciclo deve ser atribuído maior importância ao domínio da utilização das tecnologias de um modo geral, e em particular no processo de comunicação. A tecnologia pode e deve contribuir para melhorar a inclusão reduzindo entre outros aspetos, as limitações comunicacionais. Um excelente exemplo é o seu contributo já existente no âmbito da Língua Gestual.

No âmbito da estratégica da componente de noções de gestão

- Escola como Organização Educativa Inclusiva - Duração um semestre com 3 horas semanais
- Motivação e Liderança - Duração um semestre com 3 horas semanais
- Gestão da sala de aula em contextos de diversidade e de multiculturalidade - Duração um semestre com 3 horas semanais.

Bibliografia

- Conselho Nacional de Educação - CNE . (2015). *Formação Inicial de Professores*. Algarve: Conselho Nacional de Educação.
- World Health Organization - WHO. (2011). *World Report on Disability*. Geneva: WHO Publications.
- Adjei-Boateng, E., & Cobbinah, J. (2019). Secondary School Teacher Preparation in the Age of Inclusive Education (Chapter 3). Em B. M. Rice, *Global Perspectives on Inclusive Teacher Education* (pp. 30-42). USA: IGI Global.
- Agência Angola Press (Angop). (2019). *Governo começa a implementar plano de formação de professores*. Obtido em 21 de Março de 2019, de Educação: https://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2019/1/9/Governo-comeca-implementar-plano-formacao-professores,2582af2d-d7a9-4bee-8c37-fa7923013639.html
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva - Agência Europeia. (2018). *Cinco Mensagens-Chave para a Educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Obtido em 15 de Setembro de 2018, de Publicações em português: <https://www.european-agency.org/Portugu%C3%AAs/publications>
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial - Agência Europeia. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva. Recomendações para Decisores Políticos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial - Agência Europeia. (2010). *Necessidades Educativas Especiais*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial .
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial - Agência Europeia. (2012). *Formação de Professores para a Inclusão. Perfil dos Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia, Direção Geral de Educação da Comissão Europeia.
- Ainscow, M. (1998). *The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(7), pp. 5-20. Obtido em 25 de Setembro de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121928002.pdf>
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? Em O. Fávero, & et al., *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-23). Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, pp. 1-13.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Manchester: Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2010). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), pp. 211-229.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo. E práticas de investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. M. Alves, *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alexiadou, N., & Essex, J. (2016). Teacher education for inclusive practice – responding to policy. *European Journal of Teacher Education*, pp. 1-16.
- Alkahtani, M. A. (2016). Review of the Literature on Children with Special Educational Needs. *Journal of Education and Practice*, 7(35), pp. 70-83.
- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Netherlands: Sense Publishers.
- Alonso, D. (2013). *Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio*. Obtido em 21 de Janeiro de 2019, de Revista Nova Escola: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>
- Amiralian, M. L. (2003). A Deficiência Redescoberta: A orientação de Pais de Crianças com Deficiência Visual. *Revista Psicopedagogia*, 20(62), pp. 107-115.

- Anastasiou, D., & Kauffman, J. (2012). Disability as Cultural Difference: Implications for Special Education. *Remedial and Special Education*, pp. 139-149.
- André, C. (2018). Ensino especial ganha novo impulso a partir deste ano. *Jornal de Angola*. Obtido em 21 de Dezembro de 2018, de http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/ensino_especial_ganha_novo_impulso_a_partir_deste_ano
- Armstrong, D. (2006). *Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice through life stories*. United Kingdom: Taylor & Francis Group, LLC.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs*, 17(2), pp. 129-147.
- Aylward, E. (2011). Mary Warnock's Fawcett Lecture: 150 Years of Enlightenment. *Society for Philosophy in Practice*, 2, pp. 10-12.
- Azevedo, J. (2015). Nenhum aluno pode ser deixado para trás! É preciso renovar os processos pedagógicos e a organização das escolas. *Conferência EPIS-Empresários pela Inclusão Social, sob o tema "Escolas de futuro"*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J., & et al. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação* (1ª ed.). Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Barroso, E., & Mesquita, H. (2014). Os desafios da Multideficiência – um olhar sobre uma Unidade de Apoio à Multideficiência. *Revista Educação Especial*, 27, pp. 219-232.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A Emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta e uma regulação pela procura. *Educação e Sociedade*, pp. 897-921.
- Bautista (Coord.), R., & et al. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Baxe, H., Fernando, M., & Paxe, I. (2016). *Ensino Primário em Angola: Formação, Actuação e Identidade dos Professores*. Luanda: Rede Angola da Sociedade Civil para Todos.

- Bender, W. N., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), pp. 87-94.
- Bento, L., & Salgado, C. (2001). *A Formação Pragmática. Um novo olhar*. Cascais, Portugal: Pregaminho.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. 39(2), pp. 87-104.
- Blais (Coord.), J., & al, e. (2004). *Working together : a handbook for parents of children with special needs in school*. Canada: Government of Manitoba.
- Boekaerts, M. (2001). *Motivação para Aprender. Série Práticas Educativas* (Vol. 10). (J. P. Lopes, Trad.) Geneva: Departamento Internacional de Educação da Unesco.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. (A. Benard da Costa, & J. Vaz Pinto, Trans.) Sintra, Portugal: Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dyson, A. (2012). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), pp. 337-355.
- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31(1), pp. 30-38.
- Boterf, G. L. (2006). Avaliar a competência de um profissional. Três dimensões a explorar . *Reflexão RH*, pp. 60-63.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), pp. 195-207.
- Breitenbach, F. V., Honnef, C., & Costas, F. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), pp. 359-379.
- Camara, B. (1998). *Necessidades Educativas Especiais em Angola*. Senegal: UNESCO - Bureau Régional de Dakar .

- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), pp. 369-379.
- Canadian Schools in Transition: Moving From Dual Education Systems to Inclusive Schools. (2002). *Exceptionality Education Canada*, 12(2), pp. 7-52.
- Canhici, H., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). A Formação Inicial de Professores em Angola: percepções de Professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. *Educa - Revista Multidisciplinar em Educação*, 6(14), pp. 37-68.
- Carlou, A. (2015). Reflexões sobre o Conceito de Escola para Todos. *VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação*, (pp. 1-12). Rio de Janeiro.
- Castro Silva, J., & Martins, E. D. (2002). Envolvimento Parental na Escola: Relato de uma experiência. *Aprender*, pp. 79-88.
- Castro Silva, J., Amante, L., & Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), pp. 505-520.
- Centro Regional de Informação das Nações Unidas - UNRIC. (2019). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. Obtido em 03 de Janeiro de 2019, de Organização das Nações Unidas - ONU: <https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>
- Chambal, L. A. (2014). A Educação Especial em Angola: O Estágio Atual da Implementação das Políticas Educacionais Inclusivas. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*. Rio de Janeiro: Universidade Federal de São Carlos.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and. *Teachers College Record*, 111(1), pp. 180-213.
- Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa - CAARE. (2010). *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação de Angola .
- Comissão Europeia. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

- Comissão Europeia. (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. *Education and Culture*, pp. 1-5.
- Comissão Europeia. (2010). *Reference Points for the design and delivery of degree programmes in education. Tuning Educational Structures in Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Nacional da UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Connor, D. J., & Ferri, B. (2007). The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, pp. 63-77.
- Constituição da República de Angola - CRA. (2010). Diário da República I Série nº 23 de 5 de Fevereiro de 2010. *Diário da República*, pp. 141-187.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Especiais – um guião para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Necessidades Educativas Especiais*. Angola : Plural Editores.
- Correia, L. M. (2016). Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. Em M. P. Gomes, *Diversidades. Estratégias de Inclusão na Escola* (pp. 7-12). Funchal: Serviços da Direção Regional de Educação e Colaboradores externos.
- Correia, L. M., & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), pp. 367-382.
- Costa, R. M. (2019). Há poucos professores com competências para ensinar crianças com necessidades especiais. É “urgente” formá-los. *Jornal Público*. Obtido em 24 de Julho de 2019, de <https://www.publico.pt/2019/06/19/sociedade/noticia/ha-professores-competencias-ensinar-criancas-necessidades-especiais-urgente-formalos-1877002>
- Covita, H., Cardoso, Z., Passeiro, J., & Almeida, V. (2004). *Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos. Metodologias de formação. O ciclo formativo*. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.
- Cunha, N. d., & Boruchovitch, E. (2012). Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender na Formação de Professores. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), pp. 247-254.

- Cunha, P. (2018). *Governo angolano estima que dois milhões de crianças ficaram fora da escola em 2018*. Obtido em 15 de Outubro de 2019, de Agência Lusa: <https://observador.pt/2018/04/17/governo-angolano-estima-que-dois-milhoes-de-criancas-ficaram-fora-da-escola-em-2018/>
- Dalton, E. M., Mckenzie, J., & Kahonde, C. (2012). The implementation of inclusive education in South Africa: Reflections arising from a workshop for teachers and therapists to introduce Universal Design for Learning. *African Journal of Disability*, 1(1), pp. 1-7.
- Decreto Executivo nº 305/17. (2003). Decreto Executivo nº 305/17 de 5 de Junho Regulamentação dos diferentes órgãos em conformidade com o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação. *Diário da República I Série - Nº 47*, pp. 2099-2112.
- Decreto Presidencial nº 187/17. (2017). Aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. *Decreto Presidencial nº 187/17 de 16 de Agosto I Série*, pp. 3673-3693.
- Decreto Presidencial nº20/11. (2011). Estatuto da Modalidade de Educação Especial. *Decreto Presidencial nº20/11 de 18 de janeiro I Série nº 11*, pp. 297-301.
- Decreto-Lei nº 13/95. (1995). *Decreto-Lei nº 13/95 de 27 de outubro aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação*. Luanda: Conselho de Ministros.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa.
- Dole, J. M., & Bellano, D. (1993). *As crianças que não aprendem. Diagnóstico e Remediação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Elmore, R. F. (1990). Curriculum and Cases. *Journal of Policy Analysis and Management*, 9(2), pp. 297-302.
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), pp. 115-118.
- Ernst, C., & Rogers, M. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, pp. 305-322.
- Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

- Feliciano, P., & Rocha, L. (2015). */Referencial de Competências e de Formação para o Professor/Formador do Ensino Profissional*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.
- Fernades, D. (2009). *A importância das escolas*. Obtido em 22 de Outubro de 2018, de Revista a Página da Educação: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13523>
- Ferreira, E., Lopes, A., & Correia, J. (2015). Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, pp. 59-72.
- Ferreira, M. C. (2003). *A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ferreira, M. J. (2005). Educação e Política em Angola. Uma propsta de diferenciação social. *Cadernos de Estudos Africanos*, 7/8, pp. 102-124. doi:10.4000/cea.1070
- Ferreira, W. B. (2009). Entendendo a Discriminação contra Estudantes com Deficiência na Escola. Em O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros, *Tornar a Educação Inclusiva* (pp. 25-54). Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).
- Flores, M. A. (2015). Formação de Professores: Questões Críticas e desafios a considerar. Em M. Miguéns (Coord.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Fonseca, V. d. (2014). *Aprender a Aprender. O papel da educabilidade cognitiva e da neuropsicopedagogia* (3ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), pp. 265-277.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher*, 39(1), pp. 17-32.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), pp. 50-65.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring School Climate: Let Me Count the Ways. *Educational Leadership*, 56(1), pp. 22-26.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), pp. 5-20.

- Freixo, M. J. (2013). *Metodologia Científica. Fundamentos, métodos e técnicas* (4ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- García-Carrión, R., Roldán, S., & Campos, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students With Disabilities in Special Schools. *Special Schools Frontiers in Psychology*, 9, pp. 1-12.
- Gehrke, R. S., & Cocchiarella, M. (2013). Preservice Special and General Educators' Knowledge of Inclusion. *Teacher Education and Special Education*, pp. 204-2016.
- Gjermestad, A. (2017). Narrative competence in caring encounters with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *International Practice Development Journal*, 7, pp. 1-11.
- Gonçalves, M., & Simões, C. (2009-2010). Práticas de Intervenção Precoce na Infância - As Necessidades das Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais CIA - AS. *Gestão e Desenvolvimento*, 17 - 18, pp. 157 - 174.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience, education and special education. *British Journal of Special Education*, 31(4), pp. 175-183.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*. Lisboa: República Portuguesa, XXI Governo Constitucional.
- (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Harris, A., & Enfield, S. (2003). *Disability, Equality, and Human Rights. A Training Manual for Development and Humanitarian Organisations*. United Kingdom: Oxfam Publication in association with Action on Disability and Development (ADD).
- Hausstätter, R. S., & Connolley, S. (2012). Towards a Framework for understading the process of educating the Special in Special Education. *International Journal os Special Education*, 27, pp. 181-188.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hollenweger, J., Pantić, N., & Florian, L. (2015). *Tool to upgrade teacher education practices for inclusive education*. Strasbourg: Council of Europe.

- Hornby, G. (2011). Inclusive Education for Children with Special Educational Needs: A critique. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), pp. 321-329.
- Hornby, G. (2015). Inclusive Special Education: The Need for a New Theory. *British Journal of Special Education*, 42(3), pp. 235-256.
- Imms, C., & et al. (2016). *Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability*. United Kingdom: Mac Keith Press.
- Instituto Nacional para a Educação Especial - INEE. (2006). *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015. Abrindo caminhos para um futuro de esperança*. Luanda: Centro de Documentação e Informação - Ministério da Educação.
- Jiménez, R. (1997). Uma Escola para todos: A Integração Escolar. Em R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, pp. 535-542.
- Junges, K. d., & Behrens, M. (2016). Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*(59), pp. 211-229.
- Kamenopoulou, L., & Dukpa, D. (2017). Karma and human rights: Bhutanese teachers perspectives on inclusion and disability. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 2-16.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. (2013). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lawson, H., Norwich, B., & Nash, T. (2013). What trainees in England learn about teaching pupils with special educational needs/disabilities in their school-based work: the contribution of planned activities in one-year initial training courses. *European Journal of Special Needs*, 28(2), pp. 136-155.
- Leavy, A. (2006). When I meet them I talk to them: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Irish Educational Studies*, 24(2), pp. 159-177.

- Lei n.º 13/01 de 31 dezembro. (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional da República de Angola.
- Lei n.º 17/16 de 7 de outubro. (2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional da República de Angola.
- Leite, T. S. (2016). Formação de professores para a inclusão. *Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente* (pp. 1-10). Cascais: CERCICA - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Cascais.
- Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação. Equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*(73), pp. 159-169.
- Lopes, A., & et al. (2014). *Trabalho Docente e Formação. Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. Porto: CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Lopes, C. (2013). *Como Fazer Citações e Referências para apresentação Trabalhos Científicos? Aplicação prática da norma APA (2010, 6ª ED)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), pp. 132-141.
- Luciano, L. (2019). *Angola tem cerca de 30.000 crianças com necessidades educativas especiais*. Obtido em 30 de Outubro de 2019, de <https://www.dn.pt/lusa/angola-tem-cerca-de-30000-criancas-com-necessidades-educativas-especiais-10958831.html>
- Lustosa, F. G., & Luciano, L. (2011). Cenário Atual de Angola em face da implementação da Educação Inclusiva. *XXV Simpósio Brasileiro/II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).
- Machado, J., Alves(Coord.), J. M., & al., e. (2013). *Melhorar!a!Escola Q Sucesso!Escolar,!Disciplina,!Motivação,!* Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) e Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas.

- Magalhães, A. M. (2012). Pensar as diferenças. Contributos para a Educação Inclusiva. Em D. Rodrigues (Coord.), *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação* (2ª ed.). Instituto Piaget.
- Magumise, J., & Sefotho, M. (2018). Parent and teacher perceptions of inclusive education in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-17.
- Marchesi, Á. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. Em C. Coll, & et al., *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos e necessidades educativas especiais* (2ª ed., pp. 15-30). Artmed Editora.
- Martins, B. D. (2004). Políticas sociais na deficiência: a manutenção da exclusão. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciên* (pp. 1-18). Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Martins, I. P. (2015). Formação Inicial de Professores - Um debate inacabado. Em M. Miguéns (Coord.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 176-190). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Mazzotta, M. J. (1998). Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana. *III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio*, (pp. 1- 8). São Paulo.
- Mazzotta, M. J. (2008). Reflexões sobre inclusão com Responsabilidade. *Revista Ambiente e Educação*, 1, pp. 165-168.
- Mazzotta, M. J., & D'Antino, M. (2011). Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, 20, pp. 377-389.
- Miles, B., & Riggio, M. (2008). *Developing Concepts with Children Who Are Deaf-Blind*. Oregon: National Center on Deaf-Blindness.
- Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos - MJDH. (2018). *Estratégia do Executivo de Médio prazo para os Direitos Humanos 2018-2022*. Luanda: Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos da República de Angola.
- Moreira, P. A., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M., Cepa, M., Mestre, M., . . . Serra, N. (2015). Engagement with School in Students with Special Educational Needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(3), pp. 361-375.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada .
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- National Council for Special Education - NCSE. (2014). *Children with Special Educational Needs. Information Booklet for Parents*. Irlanda: National Council for Special Education (NCSE).
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: international perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(3), pp. 447-467.
- Nóvoa, A. (1994). Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema. *III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores* (pp. 1-18). Águas de São Pedro: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência. Guia para Educadores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C. (2005). *Unidades especializadas em multideficiência. Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, C., & Amaral , I. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude. *Diversidades. Multideficiência. Desafios*, 20, pp. 4-9.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), pp. 126-143.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R., Thompson, B., & Harris, K. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71(2), pp. 137-148.
- Oliveira, M. H., & Vasconcelos , T. (2010). Os Portfolios Reflexivos na Prática Pedagógica: Implicações da Participação do Professor Cooperante. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X(1), pp. 127-152.
- Oliveira, T., & et al. (2014). O projeto político pedagógico e o ensino superior no brasil pós 1990: implicações históricas e políticas. Em A. Lopes, & et al. , *Trabalho Docente e*

- Formação. Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança* (pp. 765-776). Porto: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- O'Regan, F. (2007). *Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Orelove, F. P., Sobsey, D., & Gilles, D. (2017). *Educating Students with Severe and Multiple Disabilities. A Collaborative Approach* (15th ed.). USA: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) . (2019). *Talis 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. (Paris, Ed.) Obtido em 22 de Junho de 2019, de OECD Publishing: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Bruxelas : Centro Regional de Informação das Nações Unidas.
- Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Bruxelas: Centro Regional de Informação das Nações Unidas.
- Organização das Nações Unidas. (2000). *Declaração de Dakar*. Bruxelas: Centro Regional de Informação das Nações Unidas.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. World Conference on Education for All*. Jomtien: UNESCO Digital Library website. Obtido em 25 de Novembro de 2018, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2015). *Educação para a cidadania global, preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- Organização Europeia de Cooperação Económica (OECD). (2010). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Obtido em 20 de Maio de 2019, de Centre for Educational Research and Innovation: https://read.oecd-ilibrary.org/education/educating-teachers-for-diversity_9789264079731-en#page8

- Organização Europeia de Cooperação Económica (OECD). (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*,. Paris: OECD Publishing.
- Organização Mundial da Saúde . (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: Organização Mundial da Saúde .
- Organização Mundial da Saúde - OMS. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE. (2011). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Pointers for Policy Development*. Paris: OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- Palha, M. (2016). Pelo amor às Diferenças. Em M. P. (Coord.), *Diversidades. Estratégias de Inclusão na Escola* (pp. 13-17). Funchal: Serviços da Direcção Regional de Educação e Colaboradores externos.
- Patacas, T., & Sanches, I. (2017). Desafios da Educação Especial infantil em Angola. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-79.
- Pawlyn, J., & Carnaby, S. (2009). *Profound Intellectual and Multiple Disabilities: Nursing Complex Needs*. United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd.
- Paxe, I. (2017). *Políticas Educativas em Angola. Um desafio do Direito à Educação*. Luanda: Casa das Ideias.
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014a). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive*, 18(12), pp. 1321-1336.
- Peebles, J., & Mendaglio, S. (2014b). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms: Introducing the Individual Direct Experience Approach. *LEARNing Landscapes*, 7(2), pp. 245 - 257.
- Pereira (Coord.), F., & al., e. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* . Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira (Coord.), F., & et al. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial*. Estoril: Editora Cercica.
- Perrenoud, P. (2008). *10 Novas Competências para Ensinar. Convite à Viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Petry, K., & Maes, B. (2009). Quality of Life: People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. Em J. Pawlyn, & S. Carnaby, *Profound Intellectual and Multiple Disabilities: Nursing Complex Needs* (pp. 15-36). United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pugach, M. C. (2017). Teacher Education and Inclusion: Creating the Conditions for the Application of Knowledge and Skills. *National Council for Special Education Annual Meeting* (pp. 1- 26). Dublin: University of Wisconsin-Milwaukee.
- Pugach, M. C., & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 575-582.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebello, A. (30 de Julho de 2016). *A falta de aceitação dos pais atrasa o desenvolvimento de filhos deficientes*. Obtido em 20 de Agosto de 2018, de A Mãe de Maria: <http://www.amaedamaria.com/a-falta-de-aceitacao-dos-pais-atrasa-o-desenvolvimento-de-filhos-deficientes/>
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' Self-efficacy Beliefs, Self-esteem, and Job Stress as Determinants of Job Satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), pp. 365-378.
- Reusen, A. K., Shoho, A., & Barker, K. (2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, 84(2), pp. 7- 20.
- Rief, S. F., & Heimbuerge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Pontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas* (Vol. II). Porto: Porto Editora.
- Rocha (Coord.), A. P., & et al. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Rodrigues (Coord.), D., & et al. (2012). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de Formação* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2008). *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (11 de Março de 2015). A boa educação é inclusiva. *Educare - O Portal de Educação*, 1-4. (A. Lobo, Entrevistador)

- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2012). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? Em D. R. (org.), *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às práticas de Formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. d. (2017). Conhecimento, Didáctica e Compromisso: O Triângulo Virtuoso de uma Profissionalidade em Risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), pp. 1134-1149.
- Saramago, A. R., Gonçalves, A., & Duarte, F. (2008). Avaliação em Multideficiência: Uma Etapa para a Inclusão. *Diversidades. Multideficiência. Desafios*, 20, pp. 13-15.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e Desigualdade Social: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), pp. 364-372.
- Sequeira, A. P., & Pinto, J. (2014). Projecto de Formação: Contributos para a construção de um referencial profissional pessoal. *XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Educação, Economia e Território: o papel da educação no desenvolvimento* (pp. 834-841). Lisboa: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE).
- Silva, E. A. (2016). *Gestão do Ensino Superior em Angola. Realidades, Tendências e Desafios Rumo à Qualidade*. Luanda: Mayamba Editora.
- Silva, J. C., & Silva, M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), pp. 87-109.
- Silva, M. O. (2010). Escola inclusiva: que formação de professores? *Entre Textos*, 23, pp. 1-17. Obtido em 23 de Janeiro de 2019, de <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/8592/entretextos-23.pdf?sequence=1>
- Spech, J., & et al. (2015). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20, pp. 1-15.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1999). A aprendizagem nas Escolas Inclusivas: E o Currículo? Em W. Stainback, & et al., *Inclusão: um Guia para Educadores* (pp. 240- 251). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stayton, V. D., & McCollum, J. (2002). Unifying General and Special Education: What Does the Research Tell Us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3), pp. 211-218.
- Tardif, M. (2005). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (5ª ed.). Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.

- Teixeira, C. (2018). *MED prevê redução da taxa do analfabetismo no país*. Obtido em 30 de Outubro de 2019, de Angop. Agência Angola Press: https://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2018/9/43/MED-preve-reducao-taxa-analfabetismo-pais,7fa9a796-9564-4bea-89bf-3ce830d6848e.html
- Tomlinson, S. (2015). Is a sociology of special and inclusive education possible? *Educational Review*, pp. 1-9.
- UNICEF. (2018). *Acesso à Educação. UNICEF trabalha pelo direito de acesso alargado e equitativo de todas as crianças a uma Educação de qualidade*. Obtido em 12 de Outubro de 2018, de <https://www.unicef.org/angola/acesso-a-educacao>
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, pp. 109-117.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What Is Special About Special Education for Students with Learning Disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), pp. 140-147.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1993). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2009). A escola em busca de profissionais sociais: narrativas sobre mediação escolar. *X Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação* (pp. 1-12). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
- Vieira, L., & Menezes, I. (2016). O Papel da Escola Angolana na Educação Moral e Cívica. *Educação, Sociedade & Culturas*, pp. 197-221.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação. O Processo de Construção do Conhecimento* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Warnock, H. M., & et al. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Secretary of State for Education and Science.
- Woolf, S. B. (2015). Special Education Professional Standards: How Important Are They in the Context of Teacher Performance Evaluation? *Teacher Education and Special Education*, 38(4), pp. 276-290.

World Health Organization - WHO. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO Publications.

Anexo 1 – Credencial da Direção provincial da Educação, Ciência e Tecnologia da Huíla

REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO PROVINCIAL DA HUÍLA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA HUÍLA
E-mail longuissaeduhuila@yahoo.com.br – Telefax 261220285
/GABINETE DO DIRECTOR/

CREDENCIAL

Para os devidos efeitos e fins julgados convenientes, junto credencia-se a **Sr^a Deolinda Ângela Baca Ndala**, professora do II Ciclo do 6º escalão, agente 11716760, colocada por destacamento na Universidade 11 de Novembro e estudante bolseira a expensas do Governo Angolano, a fim de dar continuidade do trabalho de pesquisa, cujo a problemática subordina – se ao tema o Estado de Inclusão Escolar nas Escolas Públicas de Angola e a Formação de Professores.

Para que não se ponha qualquer impedimento, a Direcção Provincial da Educação, passou a presente Credencial, que vai devidamente assinada e autenticada com Carimbo à óleo em uso nesta Direcção.

Lubango, 18 de Agosto de 2016.



/Dr. Américo Chicote/

Anexo 2 – Credencial da Secretaria provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda



Anexo 3 – Credencial da Secretaria provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda



**GABINETE DO DIRECTOR GERAL ADJUNTO PARA ÁREA CIENTÍFICA
ISCED / HUÍLA**

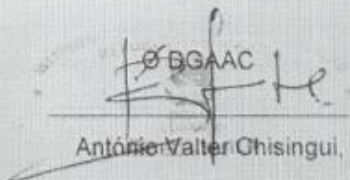
CREDENCIAL

Para a realização de trabalho de pesquisa e para concessão de facilidades junto ao Departamento de Ciências de Educação-ISCED-Huíla, credencia-se o(a) estudante, **Deolinda Ângela Baca Ndala**, do 2º Ano de Doutoramento em Ciências da Educação junto da Universidade Nova de Lisboa em Portugal.

Por ser verdade e me ter sido solicitada, mandei passar a presente **CREDENCIAL** que vai por mim assinada e autenticada com o carimbo a óleo em uso nesta Direção.

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla

Lubango, 08 de Agosto de 2017.


António Valtir Ghisingui, PhD

Scanned by CamScanner

Anexo 4 – Pronunciamento sobre solicitação para colheita de dados ISCED de Cabinda

REGIÃO ACADÉMICA III
UNIVERSIDADE 11 DE NOVEMBRO
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE CABINDA (ISCED-Cabinda)
GABINETE DO DECANO

À
Sra. Deolinda Ângela Baca Ndala
Cabinda

Nota de Ref. Nº 115/GD/ISCED-UON/2017

Assunto: Pronunciamento sobre solicitação para colheita de dados

Respeitosos cumprimentos.

Excelência,

Em resposta à sua solicitação, ouvida a Área Científica do ISCED, compulsados os dados constantes no projecto de sua autoria, somos de seguinte pronunciamento:

1. A pesquisa em causa tem como objectivo de estudo a «**Implementação da Inclusão Escolar**» e como público-alvo as **Escolas Públicas de Angola**. Entendemos nós as **Escolas do Ensino Geral**;
2. Pela leitura dos objectivos da pesquisa, *à priori*, o Ensino Superior não é parte integrante do seu público-alvo;
3. Consequentemente, o ISCED não deveria fazer parte nem do campo de pesquisa nem do público-alvo, salvo queira alargar o campo do estudo;
4. Pelo que, somos de parecer que uma investigação no ISCED não teria benefícios esperados para o estudo em causa.

Sem outro assunto de momento, renovamos os nossos respeitosos cumprimentos.

Gabinete do Decano do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, UON, Região Académica III, em Cabinda, aos 07 de Setembro de 2017.



Prof. Doutor José Manuel Sita Gomes
(Professor Associado)

Anexo 5 – Resposta à solicitação para colheita de dados ISCED de Cabinda

Para avaliar e emitir parecer sobre o C. Anteposto, submetido ao C. Anteposto, e necessário, contactar a proponente.

18/7/17

Ao
Decano do ISCED de Cabinda.
Cabinda

Assunto: SOLICITAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Prezado Decano, do ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação) Deolinda Ângela Baca Ndala, Estudante do 2º Ano de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas Especiais Pela Universidade Nova de Lisboa, a expensas do Governo Angolano.

Estando a realizar pesquisa de campo, em que a mesma problematiza-se "Estado da Inclusão Escolar na Escolas Públicas de Angola e a formação de professores", cujos instrumentos encontram-se em anexos.

Vimospor meio desta, solicitar a vossa autorização para a coleta de dados junto do corpo Docente.

Informamos porem que não haverá custo para a instituição, e na medida do possível, não interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Agradeço antecipadamente vosso apoio e compreensão, certos de que sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Cabinda ao 10 de julho de 17

Atenciosamente

Deolinda Â. B. Ndala

*Recubi:
Ana Paula
28/08/2017
G.D.
Graça
17/07/2017
18140'*

15020
10095
17/07/17
Deolinda

**Anexo 6 – Solicitação para autorização de aplicação de instrumento de pesquisa
Magistério Primário do Lubango**

D
Autorizado
Sub. Pedag. para
Res. dos ests.
22/08/17

Magistério Primário do Namibí
Entrada Nº 493
Em 01 de Agosto
Rubrica

AO
DIRECTOR DO MAGISTERIO
PRIMÁRIO DO LUBANGO
LUBANGO

ASSUNTO: Solicitação autorização de aplicação de instrumentos de pesquisa.

Respeitosos cumprimentos.

Deolinda Ângela Baca Ndala, professora do II ciclo do Ensino Secundário. Diplomada do 6º escalão agente nº 11716760. Colocada por destacamento na Universidade 11 de Novembro em Cabinda. Estudante do Doutoramento em ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas especiais.

Necessitando de autorização da direção acima referida com o fim último de aplicação de instrumentos de pesquisa de dados que tem por objetivo, validar o estudo em causa.

Venho por meio desta solicitar magnanimamente a direção acima que se digne a autorizar a referida atividade.

Ciente de que a minha petição terá a atenção merecida, subscrevo-me com alta estima e consideração.

Lubango ao 01 de Agosto de 2017

Atenciosamente
Deolinda Ndala
Deolinda Ângela Baca Ndala

Anexo 7 – Solicitação para autorização de aplicação de instrumento de pesquisa Direção do Ensino Secundário Nambanbe do Lubango

*Recebi
Emílio G. M. Bernardo
Subdiretor Pedagógico
Sec. do Nambanbe
1/8/2017*

A
DIREÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO
NAMBANBE DO LUBANGO
LUBANGO

ASSUNTO: Solicitação autorização de aplicação de instrumentos de pesquisa.

Respeitosos cumprimentos.

Deolinda Ângela Baca Ndala, professora do II ciclo do Ensino Secundário. Diplomada do 6º escalão agente nº 11716760. Colocada por destacamento na Universidade 11 de Novembro em Cabinda. Estudante do Doutoramento em ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas especiais.

Necessitando de autorização da direção acima referida com o fim último de aplicação de instrumentos de pesquisa de dados que tem por objetivo, validar o estudo em causa.

Venho por meio desta solicitar magnanimamente a direção acima que se digne a autorizar a referida atividade.

Ciente de que a minha petição terá a atenção merecida, subscrevo-me com alta estima e consideração.

Lubango ao 01 de Agosto de 2017

Atenciosamente
Deolinda Ndala
Deolinda Ângela Baca Ndala

Anexo 8 – Solicitação para autorização de aplicação de instrumento de pesquisa INE do Lubango

T.C.
A. B. Ndala
Autoriza
02/08/2017

AO
DIRECTOR DO INE DO LUBANGO
LUBANGO

ASSUNTO: Solicitação autorização de aplicação de instrumentos de pesquisa.

Respeitosos cumprimentos.

Deolinda Ângela Baca Ndala, professora do II ciclo do Ensino Secundário, Diplomada do 6º escalão agente nº 11716760. Colocada por destacamento na Universidade 11 de Novembro em Cabinda. Estudante do Doutoramento em ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas especiais.

Necessitando de autorização da direção acima referida com o fim último de aplicação de instrumentos de pesquisa de dados que tem por objetivo, validar o estudo em causa.

Venho por meio desta solicitar magnanimamente a direção acima que se digne a autorizar a referida atividade.

Ciente de que a minha petição terá a atenção merecida, subscrevo-me com alta estima e consideração.

Lubango ao 01 de Agosto de 2017

Atenciosamente

Deolinda A. B. Ndala

Deolinda Ângela Baca Ndala

**Anexo 9 – Solicitação para autorização de aplicação de instrumento de pesquisa
Magistério Primário do Lubango**

EM PL
Sob. ch
01-08-17

AO
DIRECTOR DO MAGISTERIO
PRIMÁRIO DO LUBANGO
LUBANGO

ASSUNTO: Solicitação autorização de aplicação de instrumentos de pesquisa.

Respeitosos cumprimentos.

Deolinda Ângela Baca Ndala, professora do II ciclo do Ensino Secundário. Diplomada do 6º escalão agente nº 11716760. Colocada por destacamento na Universidade 11 de Novembro em Cabinda. Estudante do Doutoramento em ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas especiais.

Necessitando de autorização da direção acima referida com o fim último de aplicação de instrumentos de pesquisa de dados que tem por objetivo, validar o estudo em causa.

Venho por meio desta solicitar magnanimamente a direção acima que se digne a autorizar a referida atividade.

Ciente de que a minha petição terá a atenção merecida, subscrevo-me com alta estima e consideração.

Lubango ao 01 de Agosto de 2017

Atenciosamente



Deolinda Ângela Baca Ndala

Anexo 10 – Solicitação para autorização de aplicação de instrumento de pesquisa Escola Superior do Bengo



Região Académica I
 ◊ Luanda ◊ Bengo ◊
Escola Superior Pedagógica do Bengo
GABINETE DO DIRECTOR GERAL

A
EXMA DOCTORA DEOLINDA
NDALA

Nº 438/GDG/ESPB/2017

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO PARA COLECTA DE DADOS

Melhores cumprimentos;

Para os devidos efeitos temos a honra de transcrever o douto despacho recaído sobre o ofício S/N.º, da estudante Deolinda Ângela Beca Ndala, datado a 10 de Julho do ano em curso, relativo ao assunto em epígrafe.

- 1) T.C.
- 2) Autorizo
- 3) Ao DGAAC, p/ seguimento e apoio institucional.

Está conforme

=Assinou=

João B. Ima Panzo, Ph.D.

Director Geral da Escola Superior Pedagógica do Bengo

Data: 28/07/2017

GABINETE DO DIRECTOR GERAL, EM CAXITO, 28 DE JULHO DE 2017

A TÉCNICA DE APOIO AO GABINETE

Dr.ª Sónia Sampaio Velho

E-mail: espbenago@gmail.com
Contactos: 921 357 236; 921 362 248.



Anexo 11 – Solicitação para recolha de dados Escola Superior Pedagógica do Bengo

923697448



Região Académica I
 ◊ Luanda ◊ Bengo ◊
Escola Superior Pedagógica do Bengo
GABINETE DO DIRECTOR GERAL

AO
DGAAC

Nº 437/GDG/ESPB/2017

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO PARA COLECTA DE DADOS

Melhores cumprimentos;

Para os devidos efeitos temos a honra de transcrever o duto despacho recaído sobre o ofício S/N.º, da estudante Deolinda Ângela Beca Ndala, datado a 10 de Julho do ano em curso, relativo ao assunto em epígrafe.

- 1) T.C.
- 2) Ao DGAAC, p/ seguimento e apoio institucional.

Está conforme

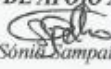
— Assinou —

↓
João B. Ima Panzo, Ph.D.

Director Geral da Escola Superior Pedagógica do Bengo
 Data: 28/07/2017

GABINETE DO DIRECTOR GERAL, EM CAXITO, 28 DE JULHO DE 2017

A TÉCNICA DE APOIO AO GABINETE


 Dr.ª Sónia Sampaio Velho

E-mail: espbenago@gmail.com
 Contactos: 921 357 236; 921 362 248.

Anexo 12- Solicitação para recolha de dados do ISCED do Bengo

Ao
 Diretor do ISCED de Bengo
 Bengo

Assunto: SOLICITAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Prezado Diretor, do ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação), Deolinda Ângela Baca Ndala, Estudante do 2º Ano de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas Especiais Pela Universidade Nova de Lisboa, a expensas do Governo Angolano.

Estando a realizar pesquisa de campo, em que a mesma problematiza-se "Estado da Inclusão Escolar na Escolas Públicas de Angola e a formação de professores", cujos instrumentos encontram-se em anexos.

Vimos por meio desta, solicitar a vossa autorização para a coleta de dados junto do corpo Docente.

Informamos porem que não haverá custo para a instituição, e na medida do possível, não interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Agradeço antecipadamente vosso apoio e compreensão, certos de que sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Luanda ao 10 de julho de 17

Atenciosamente

Deolinda A. B. Ndala

Anexo 13– Solicitação para recolha de dados do ISCED de Huila

1. ...
2. Ao ...
e passar uma ...
o levantamento de
estudantes.

07/08/2017

Ao
Decano do ISCED de Huila
Huila

Assunto: SOLICITAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Prezado Decano, do ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação) Deolinda Ângela Baca Ndala, Estudante do 2º Ano de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas Especiais Pela Universidade Nova de Lisboa, a expensas do Governo Angolano.

Estando a realizar pesquisa de campo, em que a mesma problematiza-se "Estado da Inclusão Escolar na Escolas Publicas de Angola e a formação de professores", cujos instrumentos encontram-se em anexos.

Vimos por meio desta, solicitar a vossa autorização para a colecta de dados junto do corpo Docente.

Informamos porem que não haverá custo para a instituição, e na medida do possível, não interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Agradeço antecipadamente vosso apoio e compreensão, certos de que sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Huila ao 7 de julho de 2017

Atenciosamente

Deolinda A. B. Ndala

Pelo
DG
T.C.
01/08/2017

1.206
31 07 07

Anexo 14– Solicitação para autorização de aplicação de instrumento de pesquisa INE do Lubango

AO
DIRECTOR DO INE DO LUBANGO
LUBANGO

ASSUNTO: Solicitação autorização de aplicação de instrumentos de pesquisa.

Respeitosos cumprimentos.

Deolinda Ângela Baca Ndala, professora do II ciclo do Ensino Secundário. Diplomada do 6º escalão agente nº 11716760. Colocada por destacamento na Universidade 11 de Novembro em Cabinda. Estudante do Doutoramento em ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas especiais.

Necessitando de autorização da direcção acima referida com o fim último de aplicação de instrumentos de pesquisa de dados que tem por objetivo, validar o estudo em causa.

Venho por meio desta solicitar magnanimamente a direcção acima que se digne a autorizar a referida atividade.

Ciente de que a minha petição terá a atenção merecida, subscrevo-me com alta estima e consideração.

Lubango ao 01 de Agosto de 2017

Atenciosamente

Deolinda A.B. Ndala

Deolinda Ângela Baca Ndala

Domingos Juma
01-08-2017

Anexo 15– Solicitação para recolha de dados do ISCED de Luanda

Autorizada
21/07/2017
Petersen

ENTRADA
N.º 496
Em 2017
Ass: *[assinatura]*

Ao
Diretora Geral do ISCED de Luanda
Luanda

Assunto: SOLICITAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Prezada Diretora Geral, do ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação). Deolinda Ângela Baca Ndala, Estudante do 2º Ano de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas Especiais Pela Universidade Nova de Lisboa, a expensas do Governo Angolano.

Estando a realizar pesquisa de campo, em que a mesma problematiza-se "Estado da Inclusão Escolar na Escolas Públicas de Angola e a formação de professores", cujo os instrumentos encontram-se em anexos.

Vimos por meio desta, solicitar a vossa autorização para a coleta de dados junto do corpo Docente.

Informo porém que não haverá custo para a instituição, e na medida do possível, não interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Agradeço antecipadamente vosso apoio e compreensão, certos de que sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Luanda ao 10 de Julho de 2017

Atenciosamente

Deolinda Ângela Baca Ndala

Anexo 16– Solicitação para recolha de dados do ISCED de Huila

Ao

Decano do ISCED de Huila

Huila

Assunto: SOLICITAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Prezado Decano, do ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação) **Deolinda Ângela Baca Ndala**, Estudante do 2º Ano de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas Especiais Pela Universidade Nova de Lisboa, a expensas do Governo Angolano.

Estando a realizar pesquisa de campo, em que a mesma problematiza-se "Estado da Inclusão Escolar na Escolas Publicas de Angola e a formação de professores", cujos instrumentos encontram-se em anexos.

Vimos por meio desta, solicitar a vossa autorização para a colecta de dados junto do corpo Docente.

Informamos porem que não haverá custo para a instituição, e na medida do possível, não interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Agradeço antecipadamente vosso apoio e compreensão, certos de que sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Huila ao 7 de julho de 2017

Atenciosamente

Deolinda Ndala
31/07/17

Anexo 17– Solicitação para recolha de dados do ISCED de Luanda

Ao
Directoror/a do ISCEDE de Luanda
Luanda

Assunto: SOLICITAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Prezada Diretora do ISCEDE (Instituto Superior de Ciências da Educação). Deolinda Ângela Baca Ndala, Estudante do 2º Ano de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Necessidades Educativas Especiais Pela Universidade Nova de Lisboa, a expensas do Governo Angolano.

Estando a realizar pesquisa de campo, em que a mesma problematiza-se "Estado da Inclusão Escolar nas Escolas Públicas de Angola e a formação de professores", cujo os instrumentos encontram-se em anexos.

Vimos por meio desta, solicitar sua autorização para a coleta de dados junto do corpo Docente.

Informo porém que não haverá custo para a instituição, e na medida do possível, não interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

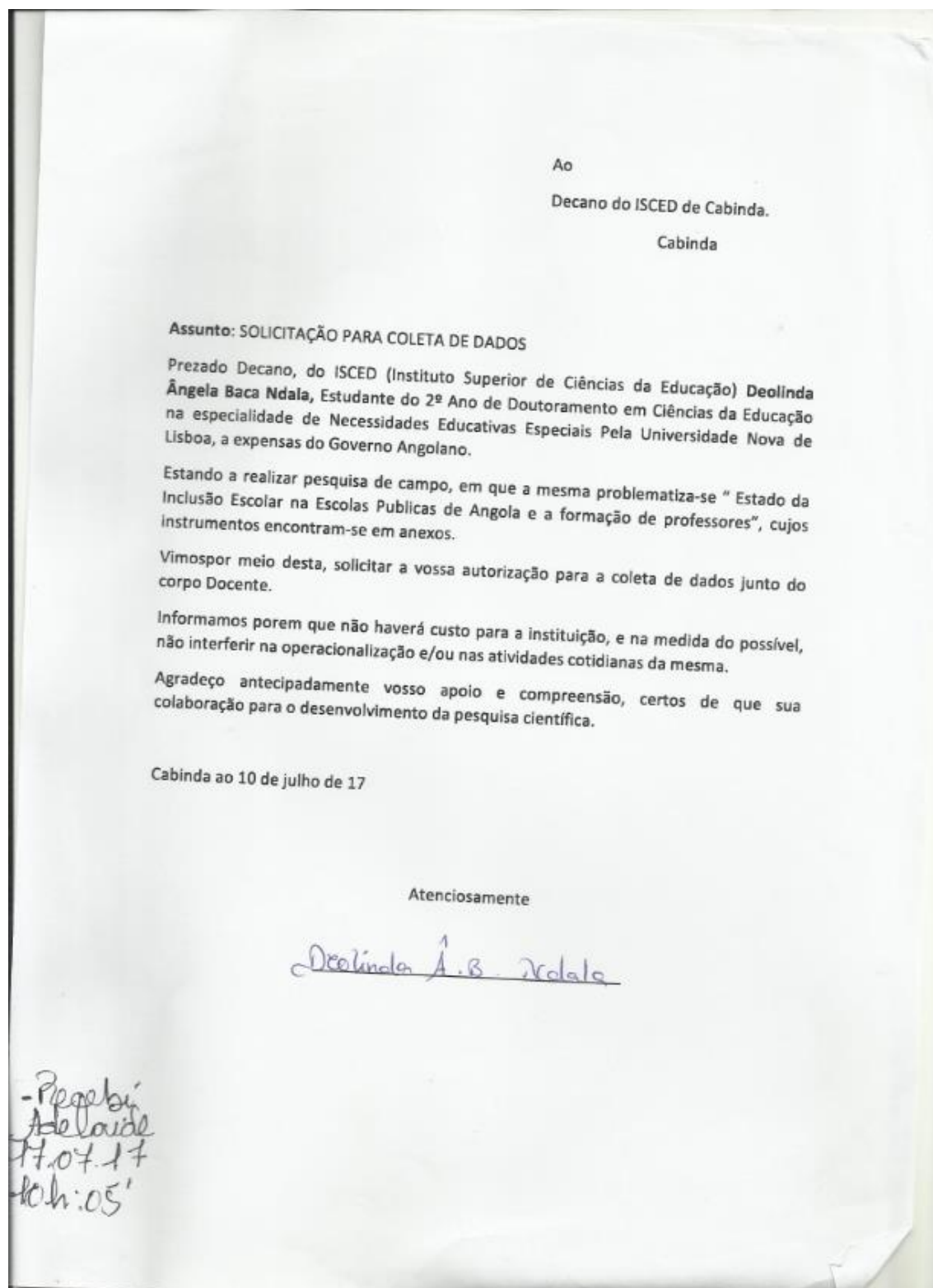
Agradeço antecipadamente vosso apoio e compreensão, certos de que sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Luanda ao 10 de Julho de 2017

Atenciosamente

Deolinda Â. Baca Ndala

ENTRADA
Nº 218/2017
Em 10/07/2017
Ass. 06/07/2017

Anexo 18– Solicitação para recolha de dados do ISCED de Cabinda

Anexo 19– Solicitação de Credencial ISCED de Cabinda

Ao

Digníssimo Decano do ISCED/Cabinda
Cabinda

Assunto: Solicitação de credencial.

Cordiais saudações!

Deolinda Angela Baca Ndala, professora do II Ciclo do Ensino Secundário, Diplomada de 6ª Escalão agente nº 11716760, colocada por destacamento na UON, estudante de Doutoramento na área de Ciências da Educação na Especialidade de Necessidades Educativas Especial, pela Universidade Nova de Lisboa.

Necessitando de autorização com a finalidade de levar a cabo uma pesquisa Científica ligada a problemática do "Estado de Inclusão Escolar nas Escolas Públicas de Angola e a Formação de Professores. Pesquisa esta que será com base na metodologia de observação não participada em salas de aulas, dos cursos de Psicologia e Pedagogia, inquéritos e entrevistas aos Docentes e Gestores.

Ciente de que a presente petição merecera a devida atenção.

Despeço-me com a mais alta estima e consideração.

Cabinda, aos 31 de Agosto de 2016.

A Peticionaria

Deolinda A. B. Ndala

Deolinda Ângela Baca Ndala

-Recibi
Adelaide
08.09.16
10h:56



Anexo 20– UC ou conteúdos sobre Educação Especial/NEE de estudos de cursos destinados à docência do 2º CEB no Ensino Superior Português Público

UC ou conteúdos sobre Educação Especial/ NEE em planos de estudo de cursos destinados à docência do 2º CEB no Ensino Superior Português Público

- Necessidades Educativas Especiais em Educação Física
- Estratégias de Inclusão em Educação Física
- Inclusão em Educação Física e no Desporto Escolar
- Estratégias de Inclusão em Educação Física e Desporto Escolar
- Organização Pedagógica e Diversidade
- Profissionalidade Docente e Diversidade
- Problemáticas Educativas Contemporâneas
- Diversidade e Inclusão Social
- Formação de Professores para a Diversidade
- Diversidade e Educação Especial
- Intervenção Educativa no Âmbito das Necessidades Educativas Especiais
- Educação Especial em Contexto Escolar Regular
- Formação em Comunicação Aumentativa e/ ou Alternativa
- Práticas Inclusivas em Educação Física Escolar
- Formação de Iniciação à Língua Gestual Portuguesa
- Práticas de Educação Inclusiva
- Gestão Curricular e Diferenciação Pedagógica
- Vulnerabilidades e Políticas de Inclusão
- Família e Necessidades Especiais
- Modelos Conceptuais e Práticas em Intervenção Precoce
- Operacionalização em Intervenção Precoce
- Arte e Inclusão
- Fundamentos da Educação Especial
- Desenvolvimento e Implementação de Programas Educativos na Educação Especial
- Problemas de Linguagem e Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação
- Problemas da Cognição e da Aprendizagem
- Educação Especial, Famílias e Redes de Inclusão Social
- Observação e avaliação em práticas inclusivas
- Problemas de cognição e motricidade
- Problemas da linguagem e da comunicação
- Diferenciação e gestão curricular
- Investigação em Educação Especial
- Programas e Estratégias de intervenção em problemas cognitivo-motores
- Tecnologias de informação e comunicação aplicadas às Necessidades Educativas Especiais
- Educação Inclusiva: Respostas a Necessidades Especiais
- Língua Gestual Portuguesa: Iniciação
- Tecnologias de Apoio à Comunicação para Crianças com NEE
- Currículo e Inclusão
- Educação Especial
- Multiculturalidade e Diversidade Educativa
- Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva
- Currículo, Organização Escolar e Inclusão
- Música Inclusiva

- Educação Especial e Inclusão
- Educação Inclusiva
- Aspectos Psicopedagógicos da Inclusão
- Adaptações Curriculares
- Transição para a Vida Ativa
- Intervenção Precoce
- Desporto e Inclusão
- Perturbações do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem
- Diferenciação, Flexibilidade e Adequação curricular
- TIC aplicadas às NEE
- Modelos e Práticas de Avaliação e Intervenção em Educação Especial
- Problemas de Domínio Cognitivo e Estratégias de Intervenção
- Problemas de Domínio Motor e Estratégias de Intervenção
- Currículos Funcionais e Transição para a Vida Pós-Escolar
- Práticas em Educação Especial
- Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem em Crianças com Problemas Cognitivos e Motores
- Tecnologias de Apoio e Comunicação Alternativa e Aumentativa
- Avaliação e Metodologias de Intervenção em Crianças com Problemas Cognitivos e Motores
- Psicopatologia do Desenvolvimento
- Perturbações do Comportamento
- Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação
- Problemas de Motricidade e Cognição
- Estratégias de Avaliação e Intervenção em Problemas de Motricidade e Cognição
- Currículos Funcionais e Transição para o Mundo do Trabalho
- Pedagogia Diferenciada
- Problemas de Aprendizagem
- Problemas Intelectuais
- Métodos e Técnicas de Intervenção em Comunicação e Motricidade
- Tecnologias de Apoio
- Currículo e Necessidades Educativas Especiais
- Desenvolvimento e Avaliação em Educação Especial
- Avaliação e Intervenção em Multideficiência
- Avaliação e Intervenção em Problemas de Cognição

- Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico
- Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita
- Intervenção Precoce e Educação Parental
- Currículo, Diversidade e Inclusão
- Inclusão e Sucesso Educativo
- Avaliação e Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem
- Avaliação e Intervenção em Problemas Emocionais e do Comportamento
- Diferenciação Curricular e Pedagógica
- Educação, Diversidade e Diferença
- Fundamentos e Técnicas de Observação e Avaliação da Criança
- Intervenção Precoce em Problemas de Visão
- Orientação e Mobilidade do Deficiente Visual
- Problemas de Visão e Desenvolvimento
- Estratégias de Avaliação e Intervenção em Problemas de Visão
- Braille
- Pedagogia Diferenciada
- Perturbações da Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais
- Estratégias de Intervenção Psicopedagógica no Domínio Cognitivo-Motor
- Diagnóstico/Avaliação e Intervenção em NEE
- Intervenção Precoce: fundamentos e metodologias
- Perturbações do Desenvolvimento Neuropsicomotor
- Perturbações do Espectro do Autismo
- Intervenção nas Perturbações do Desenvolvimento Neuropsicomotor
- Intervenção nas Perturbações do Espectro do Autismo
- Produtos de Apoio
- Terminologia e lexicografia em LGP
- Fundamentos para a interpretação da LGP/LP
- Envolvimento familiar e oportunidades para crianças em situação de desvantagem
- Intervenção em Educação Especial
- Métodos e Técnicas Específicas para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas
- Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Perspectivas Cognitivas, Motoras, Socioemocionais e da Linguagem
- A Criança em Risco: Perspetivas Sociais e Psicopedagógicas
- Desenvolvimento Cognitivo, Motor e da Linguagem das Crianças em Risco
- Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce
- Pobreza, Exclusão e Necessidades Educativas Especiais
- Questões Aprofundadas de Cultura, Inclusão e Intervenção Educativa
- Aspetos Evolutivos e Educacionais das Perturbações Cognitivas
- Aspetos Evolutivos e Educacionais das Perturbações Motoras
- Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas às Necessidades Educativas Especiais Cognitivas e Motoras
- Introdução à Educação Especial
- Comunicação e Linguagem em Educação Especial
- Percursos: Educação Especial
- Educação Física Adaptada
- Necessidades Específicas de Educação
- Necessidades Educativas Especiais
- Educação Inclusiva e Necessidades Especiais

Anexo 21– Regulamento de Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais

Regulamento de Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais

Artigo 1º (Introdução)

- 1 – O Presente regulamento define a organização e funcionamento das salas de recursos Multifuncionais das escolas primárias e secundárias.
- 2 – Regulamenta as várias actividades a serem desenvolvidas na sala de recurso multifuncional de forma a garantir Atendimento Educacional Especializado aos alunos com necessidades educativas especiais transitórias ou permanentes que o necessitem.

Artigo 2º (Definições)

- 1- O Atendimento Educacional Especializado – é um serviço pedagógico que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, tendo em conta as suas necessidades específicas.
- 2- Sala de Recuso Multifuncional – é um órgão de apoio à escola, aos alunos, professores e a família onde se realiza o atendimento educacional especializado, sendo um espaço organizado com materiais didácticos específicos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação específica para atendimento à diversidade.
- 3- Necessidades Educativas Especiais são: demandas exclusivas que alguns alunos apresentam que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de intervenção pedagógica e/ou suportes adicionais! Recursos, metodológicos e curriculares adaptados, bem como tempos diferenciados durante todo ou parte do seu percurso escolar.

Artigo 3º (Gestão)

1. Compete ao Subdirector Pedagógico da escola a responsabilidade da gestão das salas de recursos multifuncionais, em colaboração com os professores nelas colocadas.
2. O controlo da efectividade dos professores colocados nas salas de recursos multifuncionais é da responsabilidade da direcção da escola onde estiverem implementadas as mesmas.

sala de aula no mesmo turno das aulas. O mesmo efectiva-se por meio dos serviços de:

- b) Apoio itinerante as escolas inclusivas,
- c) Instrução da Língua Gestual Angolana, código Braille.

2 – O Atendimento Educacional Especializado no formato complementar representa o trabalho, psicopedagógico necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino e se efectua por meio dos seguintes serviços:

- Sala de recurso Multifuncional,
- Oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional.

3 – O Atendimento Educacional Especializado no formato suplementar – representa o trabalho de enriquecimento do currículo para os alunos identificados com altas habilidades.

3.1 – A planificação das actividades a serem desenvolvidas nas salas de recursos Multifuncionais para alunos com A H/SD devem ter em conta os interesses, habilidades e estilo de aprendizagem destes alunos. Para além de ensino de conteúdos curriculares previstos na Educação Formal, esse apoio especializado deve estar virado para o desenvolvimento de programas, actividades e pesquisas diversas.

Artigo 6º (Acesso)

1- O acesso as salas de recursos Multifuncionais constitui direito de todos alunos da escola que, se venha a identificar que tenham necessidades educativas especiais, bem como os alunos com necessidades educativas especiais de outras escolas circunvizinhas que não tenham os serviços de salas de recursos Multifuncionais.

2- Os alunos devem ser encaminhados pelos seus respectivos professores acompanhados de uma informação prévia (Caracterização psicopedagógica) indicando dentre outros aspectos as potencialidades e necessidades do aluno.

3- As orientações e actividades realizadas na sala de recurso devem ser informadas ao professor da sala de aula.

- b) Definir a organização de estratégias, serviços, recursos pedagógicos, o tipo de atendimento conforme as necessidades específicas dos alunos,
- c) Definir o cronograma de atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos,
- d) Produzir materiais didáticos tendo em conta as necessidades educativas especiais dos alunos e os desafios que estes vivenciam na sala de aula a partir dos objectivos e das actividades propostas no currículo,
- e) Elaborar relatórios trimestrais das actividades realizadas no atendimento educacional especializado,
- f) Socializar e discutir com os demais professores toda informação em relação aos alunos recebida pela – família ou de outros profissionais,
- g) Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula e com o demais profissionais da escola visando disponibilizar serviços, recursos e o desenvolvimento das actividades realizadas no atendimento educacional especializado,
- h) Realizar trabalho itinerante de apoio técnico pedagógico as escolas do ensino regular para os alunos com NEE incluídos,
- i) Informar a comunidade escolar acerca da legislação e directrizes nacionais vigentes que asseguram a inclusão escolar,
- j) Actuar em colaboração com o professor da sala de aula para definição de estratégias pedagógicas que favorecem o acesso do aluno ao currículo e a sua inserção no grupo,
- k) O profissional da sala de AEE deve ter um dia na semana para produção de materiais pedagógicos a serem utilizados pelos alunos que frequentam a sala de recurso,
- l) O profissional da sala de recurso no formato de apoio pedagógico itinerante deve ter um cronograma de visitas às escolas, bem como a programação das actividades a realizar,
- m) Ocorrendo alguma formação, o profissional da sala de recurso deverá informar a direcção da escola em que presta apoio pedagógico itinerante a participação na formação e a direcção da mesma.
- n) Ensinar e usar recursos de tecnologia assistiva.
- o) Promover actividades e espaços de participação da família e colaboração com os serviços de saúde, assistência social e outros.

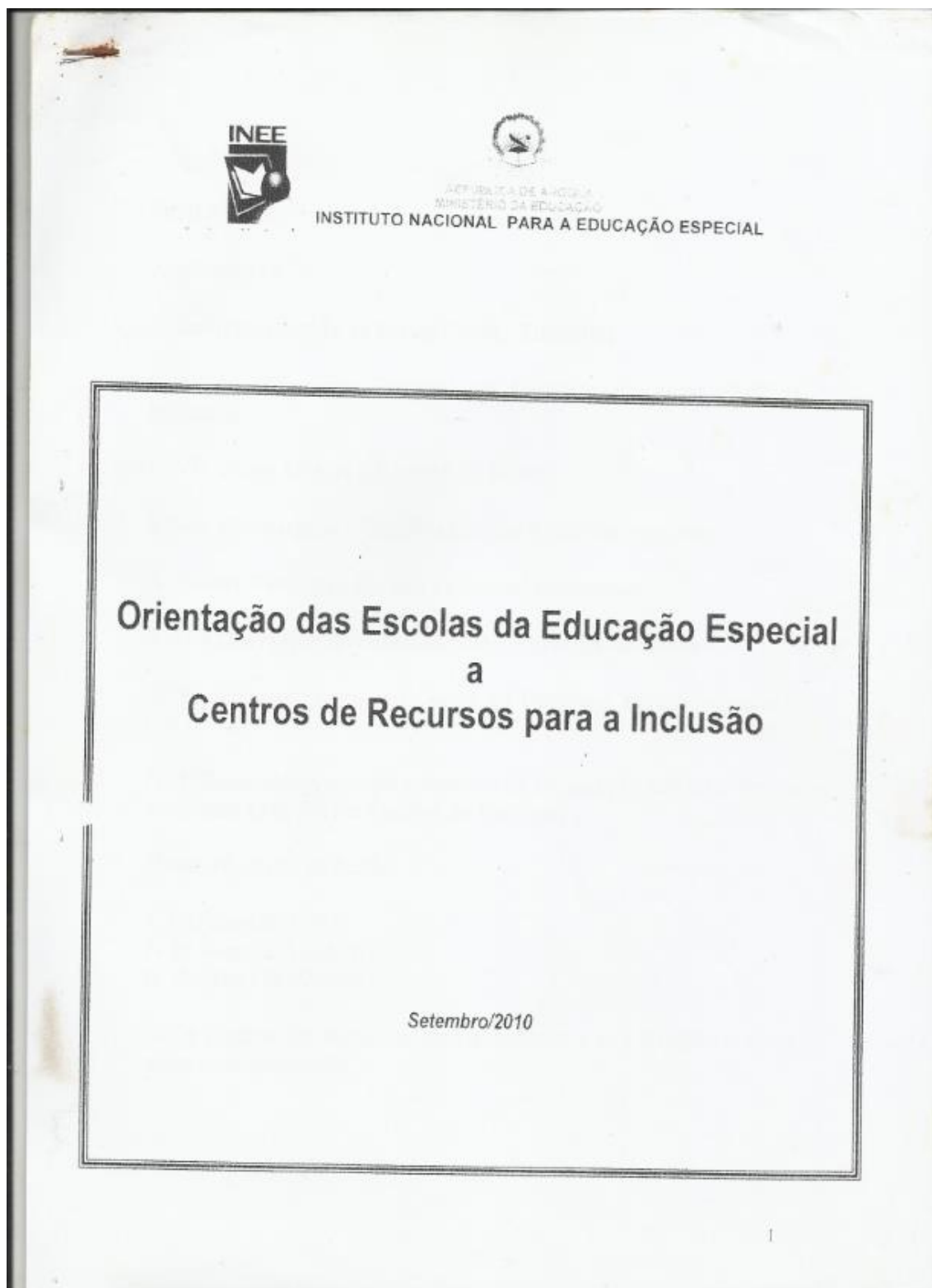
Artigo 11º
(Entrada em vigor)

Este regulamento entrará em vigor na data da sua publicação.

Artigo 12º
(disposições finais)

O presente regulamento é de cumprimento obrigatório para o funcionamento, das Salas de recursos Multifuncionais nas escolas primárias e secundárias que tenham alunos com necessidades educativas especiais. Os casos omissos observar-se-á o critério dos órgãos de gestão local e central nomeadamente Direcção Provincial da Educação e do Instituto Nacional para a Educação Especial, de acordo com as suas competências e em consequência com a legislação em vigor.

Anexo 22– Orientação das Escolas da Educação Especial a Centros de Recursos para a Inclusão



Sumário:

I. Introdução.

II. Contextualização da Actual Política Educativa.

II. 1- A Educação Especial no Contexto da actual Política Educativa.

II. 2- O Grupo Alvo da Educação Especial.

II. 3- A Comparação e Qualificação dos Recursos Humanos.

III. O Novo Papel das Escolas da Educação Especial.

III. 1- A Orientação das Escolas para Centros de Recursos.

III. 2- O Financiamento do Centro de Recursos para a Inclusão – C.R.I.

III. 3- Desenvolvimento do Processo da Orientação das Escolas da Educação Especial em Centros de Recursos.

Parte- IV- Plano de Acção.

1. 1ª- Fase (2011/2012)

IV 2ª- Fase (2013/2014)

IV 3ª- Fase (2015/2016)

V- Os Centros de Recursos para a Inclusão e sua Relação com as salas multifuncionais.

Apêndices

Apêndices I – Carta de apresentação da Investigação

Caro Professor

Na sequência de um programa de Doutoramento organizado pelo consórcio entre Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH), Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), subordinado ao tema ‘Estado de Implementação da Inclusão Escolar nas Escolas Públicas de Angola: Experiências docentes em Cabinda, Huila e Luanda’, foi desenvolvido um trabalho de investigação para o qual vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento do questionário.

A investigação visa conhecer e compreender a realidade do ensino em Angola, numa perspetiva de enquadramento das premissas da inclusão escolar o que por inerência impõe identificar as principais necessidades de formação de professores em áreas específicas das necessidades educativas especiais; analisar as principais dificuldades de formação de professores no âmbito do ensino especial; analisar as principais dificuldades de formação de professores no âmbito da escola inclusiva; caracterizar que tipo de iniciativas deverão ser tomadas para concretizar as reais necessidades de formação de professores.

Certos de que serão sensíveis à importância da temática em análise e aos objetivos, agradecemos antecipadamente a atenção prestada e solicitamos o preenchimento do questionário.

Todos os dados obtidos destinam-se a uso académico. O questionário é anónimo e todos os dados são tratados de forma agregada, assim como as conclusões a extrair, pelo que fica garantida a confidencialidade das informações prestadas.

Com os melhores cumprimentos

Caso seja necessário algum esclarecimento sobre este estudo, por favor contacte a doutoranda Deolinda Ângela Ndala pelo e-mail: deolindandala@gmail.com

Apêndice II -Termo de Consentimento

Título do estudo: Estado de Implementação da Inclusão Escolar nas Escolas Públicas de Angola: Experiências docentes em Bengo, Cabinda, Huila, Luanda e Malange

Enquadramento: Programa de Doutoramento organizado pelo consórcio FCSH, FCT e ISPA. Investigação desenvolvida sob a orientação do Professor Doutor José Castro Silva, professor do ISPA-Instituto Universitário.

Confidencialidade e anonimato: Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente à investigação referenciada, são anónimos e é salvaguardada a sua confidencialidade.

Identificação da doutoranda: Deolinda Ângela Ndala pelo e-mail: deolindandala@gmail.com

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Escola: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Apêndice III – Questionário

Parte I - Perfil do entrevistado

Pretende-se com este grupo dar respostas as variáveis que caracterizam a população em estudo. Por favor, responda as questões porque sem as qual o questionário não terá validade.

1. Género

Masculino	☐
Feminino	☐

2. Idade _____

3. Habilitações literárias

Técnico Médio	☐
Bacharel	☐
Licenciatura (formação inicial)	☐
Licenciatura (complemento de formação)	☐
Mestrado	☐
Doutoramento	☐

4. Categorias profissionais

Professor(a) do quadro de agrupamento	☐
Professores contratados	☐
Outras categorias	☐

5. Tempo de Serviço em anos _____

6. Possui formação especializada em Educação Especial

Com especialização em Educação Especial	☐
Sem especialização em Educação Especial	☐

Parte II - Indique o grau de concordância que melhor evidencia a sua opinião tendo em consideração a seguinte escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 - Não Concordo, Nem Discordo; 4 – Concordo e 5 - Concordo Totalmente.

1. Escola Inclusiva	1	2	3	4	5
1.1 A escola é acolhedora para todos.					
1.2 A escola dispõe de um programa eficaz de integração de todos os novos alunos.					
1.3 E escola adota uma atitude eficaz para evitar atitudes de violência ou de provocação.					
1.4 As medidas adotadas relativamente a alunos com necessidades educativas especiais são inclusivas.					
1.5 A utilização de técnicas especializadas, que dizem respeito ao apoio e participação nas atividades integradas nas salas de aulas.					
1.6 A escola esforça-se por incluir todas as crianças da sua comunidade local.					
1.7 A escola procura tornar o seu edifício fisicamente acessível a todos.					

2. Políticas inclusivas	1	2	3	4	5
2.1 A escola adota uma política eficaz de minimização do absentismo escolar dos alunos.					
2.2 A diversidade dos alunos é vista como um recurso valioso.					
2.3 A escola adota uma política eficaz de minimização da exclusão escolar.					
2.4 Os docentes sentem-se parte integrante do agrupamento escolar e partilham os seus valores e crenças.					
2.5 Os valores, as crenças e as normas existentes na escola são coerentes com o projeto educativo, o plano curricular e o plano anual das atividades comuns ao agrupamento de escolas.					
2.6 A filosofia veiculada pela sede do agrupamento de escolas inibe as barreiras à aprendizagem e promove o apoio à participação de todos os alunos.					
2.7 Os (s) docentes reagem positivamente às dificuldades sentidas pelos alunos.					
3. Estabelecimento de valores inclusivos	1	2	3	4	5
3.1 A inclusão beneficia todos os alunos (com e sem NEE).					
3.2 As turmas que incluem alunos com NEE ficam prejudicadas face a outras que não os tem.					
3.3 A inclusão favorece o desenvolvimento de todos os alunos					
3.4 As crianças com NEEs para se desenvolverem social e intelectualmente devem estar junto com outras crianças em escola regular.					
3.5 A diversidade (alunos com e sem NEEs) na sala de aula dificulta a aprendizagem.					
3.6 O contacto de crianças entre si ajuda o respeito mútuo e o desenvolvimento.					
3.7 A inclusão escolar dos alunos com NEE é uma moda e deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.					
4. Flexibilidade curricular	1	2	3	4	5
4.1 Na sua escola, os alunos com necessidades educativas especiais decorrentes de deficiências sensoriais físicas participam e ou cognitivas em todas as atividades de sala de aula.					
4.2 A gestão do currículo normal é diferenciada e atende às diferenças dos alunos.					
4.3 Os objetivos curriculares reconhecem a diversidade dos alunos, nomeadamente quanto à sua cultura, língua materna, género, capacidades e incapacidades.					
4.4 O sistema de avaliação dá valor a tudo o que os alunos conseguem realizar.					
4.5 As medidas adotadas para apoiar os alunos que falam uma outra língua encorajam a sua participação nas atividades das aulas regulares.					
5. Recursos/material	1	2	3	4	5
5.1 Os docentes utilizam vários estilos de ensino e diversas estratégias, adequando-os aos estilos de aprendizagem dos alunos.					
5.2 Na aula os alunos são incentivados a trabalhar em grupo.					
5.3 Os alunos são incentivados a trabalhar em pares, de maneira a minimizar as suas dificuldades.					
5.4 Os docentes de apoio educativo incentivam a utilização de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem cooperativa.					
5.5 A distribuição dos recursos na escola é feita de forma aberta e equitativa.					
5.6 São utilizadas novas tecnologias de informação para apoio às aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.					
5.7 Na sua escola existem recursos humanos e materiais que apoiam a inclusão de todos os alunos, sem exceção.					
6. Liderança	1	2	3	4	5
6.1 As estratégias de aperfeiçoamento do corpo docente (formação interna) ajudam os professores a responder melhor à diversidade dos alunos.					
6.2 Os docentes identificam-se e partilham os valores e crenças existentes na sede do agrupamento.					
6.3 Na escola há uma coordenação geral de todas as políticas de apoio.					
6.4 O corpo docente e não docente é chamado a participar nas tomadas de decisão.					
6.5 Os órgãos de direção e gestão do agrupamento de escola têm uma atitude decisiva em relação aos valores e normas existentes na sua escola.					
7. Relação interpessoal	1	2	3	4	5
7.1 O corpo docente colabora com os pais e incentiva-os a participarem como parceiros no processo de aprendizagem dos seus filhos.					

7.2 Todos os agentes educacionais são valorizados de igual forma.					
7.3 Os alunos sabem o que fazer quando têm um problema.					
7.4 Os alunos apoiam-se mutuamente.					
7.5 Os professores conhecem individualmente todos os alunos e valorizam-nos como tal.					
7.6 O corpo docente e não docente, alunos pais e comunidade envolvem-se e participam ativamente na vida escolar.					
7.7 As pessoas relacionam-se e reconhecem a sua importância como indivíduos.					
7.8 Todos os alunos são valorizados de igual forma.					
7.9 São promovidas atitudes de interajuda e colaboração.					
7.10 Os docentes apoiam-se mutuamente na resolução das dificuldades.					
8. Experiência e Formação	1	2	3	4	5
8.1 As habilitações académicas influenciam as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.					
8.2 A categoria profissional influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEEs.					
8.3 As experiências profissionais influenciam as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.					
8.4 A formação específica em ensino especial influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas no ensino regular.					
8.5 A evolução dos alunos com NEE depende em grande parte das soluções pedagógicas encontradas pelo professor.					
8.6 A reforma educativa implementada exige um número considerável de professores com formação inicial na área das NEEs.					
8.7 As políticas propostas para a formação de professores estão também delineadas para o Ensino Especial.					
8.8 A formação permanente defende de uma formação pautada na reflexão crítica sobre as práticas educativas e para o Ensino Especial.					
8.9 A formação permanente de educadores vai além da formação e aperfeiçoamento ou reciclagem, incluindo o Ensino Especial.					
8.10 A política nacional de formação de professores do Magistério Primário (INEE e ISCED) vão de encontro às necessidades sentidas pelos professores no exercício das suas atividades, e no contexto de salas inclusivas.					
9. Motivação para a formação em educação especial	1	2	3	4	5
9.1 Na perspetiva de melhor enquadramento profissional a formação em educação especial é requisito importante e de fácil utilização.					
9.2 Na perspetiva de desempenho profissional, e a formação em NEE um elemento de preparação para lidar e saber dar respostas aos alunos com NEE, sobretudo no contexto de sala de aula.					
9.3 Na perspetiva de experiências profissionais seria a formação em NEEs um fator motivacional à Elevar, seu perfil profissional.					
9.4 Apontaria o interesse pessoal como fator explicativo do gosto pela temática das NEEs.					
9.5 A condição de disponibilidade de tempo e recurso serviriam como um fator impulsionador para a frequência da formação em educação especial.					
9.6 Se por algum motivo houver desmotivação no grupo (escola, agrupamento) inicial seria a formação de professores para o ensino especial fator motivacional.					
9.7 A influência familiar seria fator motivacional para a frequência de formação em educação especial.					
9.8 A formação pessoal seria para si motivação ou interesse pessoal e profissional para melhor lidar com salas de aulas inclusivas.					

Parte III - Indique o grau de dificuldade que melhor evidencia a sua opinião, tendo em consideração que 1 – Dificuldade Mínima e 5 Dificuldade Máxima.

1.Modalidade de atendimento	1	2	3	4	5
1.1 Os alunos com NEEs permanecem em sala de aulas regulares.					

1.2 Desenvolvimento das atividades de acordo com os diferentes tipos de alunos.					
1.3 Utilização de métodos diferenciados.					
1.4 Utilização de novas tecnologias.					
1.5 Utilização flexível do espaço sala de aula.					
1.6 Promoção de autonomia na aprendizagem.					
1.7 Utilização dos interesses individuais dos alunos na definição das atividades.					
2.Educação apropriada	1	2	3	4	5
2.1 O aluno frequente classe regular e sala de apoio. Programas de intervenção dirigidos pelo professor do ensino regular/superior e professor de educação especial.					
2.2 O aluno permanece na classe regular. O professor do ensino regular/superior recebe orientações do professor do ensino especial e de qualquer outro especialista tido como necessário.					
2.3 O professor do ensino regular/superior dirige programas de intervenção.					
2.4 Articulação entre as diferentes matérias e atividades de aprendizagem.					
2.5 Competências ensinadas num contexto de aplicação significativa para os alunos.					
2.6 Reajustamento regular dos objetivos.					
2.7 Apresentação clara dos objetivos académicos e sociais.					
2.8 Utilização de adaptações curriculares.					
2.9 -Gestão diferenciada do currículo normal considerando as diferenças entre alunos					
3.Adequação dos Serviços	1	2	3	4	5
3.1 O aluno receba educação especial em seu domicílio, hospital e tenha acesso a programas elaborado por especialistas entre os quais a figura do professor do ensino especial.					
3.2 O aluno recebe serviços de educação especial em sala de aulas com outros alunos normais.					
3.3 Realização de atividades para alunos com diferentes estilos de aprendizagem.					
3.4 Modificar (adequar) os currículos comuns para facilitar aprendizagem de alunos com NEEs.					
3.5 Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aulas e fora dela.					
3.6 Efetuar trabalhos de consultoria (professores, pais e outros profissionais de educação).					
3.7 Trabalhar diretamente com o aluno com NEE (na sala de aulas ou na sala de apoio em tempo parcial se determinado no PEI do aluno).					

Parte IV – Indique o grau de importância relativamente às seguintes temáticas de formação tendo em consideração que 1- Importância Mínima e 5 – Importância Máxima.

4. Formação em:	1	2	3	4	5
4.1 Educação Especial e Inclusão					
4.2 Educação Inclusiva					
4.3 Educação Especial e Inclusão					
4.4 Currículo, Organização Escolar e Inclusão					
4.5 Fundamentos da Educação Especial					
4.6 Observação e avaliação em práticas inclusivas					
4.7 Investigação em Educação Especial					
4.8 Tecnologia de Apoio a comunicação para crianças com NEE					
4.9 Intervenção precoce					
4.10 Pedagogia Diferenciada					
4.11 Currículo e Necessidades Educativas Especiais					
4.12 Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico					
4.13 Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita					
4.14 Educação Diversidade e Diferença					
4.15 Diferenciação curricular e pedagógica					
4.16 Educação Diversidade e Diferença					

4.17 Orientação e Mobilidade do Deficiente visual					
4.18 Braille					
4.19 Iniciação a Língua Gestual Angolana					
4.20 Adaptação curricular					
4.21 Educação inclusiva e Necessidades Especiais					
4.22 Desenvolvimento e Implementação de Programas Educativos na Educação Especial					
4.23 Observação e avaliação em práticas inclusivas					
4.24 Intervenção em Educação Especial					
4.25 Educação Especial					
4.26 Envolvimento familiar e oportunidades para crianças em situação de desvantagem					
4.27 Diversidade e Inclusão Social					
4.28 Vulnerabilidade e políticas de inclusão					
4.29 Família e Necessidades Educativas Especiais					
4.30 Currículos e Necessidade Educativas Especiais					
4.31 Questões aprofundadas de cultura, inclusão e intervenção educativa					
4.32 Inclusão e sucesso educativo					
4.33 Práticas de Educação Inclusiva					
4.34 Dificuldade de aprendizagem específica					

Parte V - Responda as seguintes questões sobre os serviços e apoio disponibilizados pela escola utilizando Sim ou Não

5. Questões sobre os serviços e apoios disponibilizados pela escola	Sim	Não
5.1 Existem serviços de terapia ocupacional?		
5.2 Existem serviços de terapia recreativa?		
5.3 Existe serviço terapia de fala na escola?		
5.4 Existem programas de atendimento com Audiologista dentro ou fora do estabelecimento escolar?		
5.5 Existem apoios sociais (aconselhamentos individuais ou em grupos a criança e as famílias, intervenção nos locais reais da criança com NEE, casa escola comunidade) na escola?		
5.6 Existem serviços de psicologia?		
5.7 Existem serviços escolares de saúde?		
5.8 Existem meios tecnológicos na escola?		
5.9 Existe aconselhamento para os pais?		
5.10 Existem serviços escolares de saúde?		
5.11 Nos cursos regulares de formação de professores do ensino básico e secundário existe preparação inicial no campo de educação especial?		

Apêndice IV - Entrevista

Identidade

Data de Nascimento	
Gênero	
Grau académico	
Formação inicial	
Formação em educação especial	

Vínculo Profissional

Professor do quadro efetivo	☐
Professor do quadro eventual	☐
Professor contratado	☐

Tempo de serviço em ensino especial

Objetivos

- Mapear o atual estado da inclusão escolar nas escolas públicas de Angola.
- Analisar o grau de dificuldades sentidas pelos professores no exercício de suas funções.
- Compreender o grau de dificuldades sentidas pelos professores na inexistência de formação de professores para o NEE.

Questões

1. Que opinião você tem a respeito da inclusão escolar?
2. A escola dispõe de programas de integração de alunos com necessidades educativas
3. Os professores reagem positivamente as dificuldades sentidas pelos alunos?
4. Relativamente a gestão dos currículos existe alguma diferenciação de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais?
5. Os órgãos de direção e gestão escolar têm algum poder na tomada de decisão, com relação a implementação de normas e estratégias de aperfeiçoamento do corpo docente?
6. As habilitações académicas influenciam as atitudes dos professores face a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?
7. Em uma perspectiva de melhor enquadramento profissional, indicaria a formação em educação especial é requisito importante e de fácil utilização?