



Universidade do Minho
Instituto de Educação

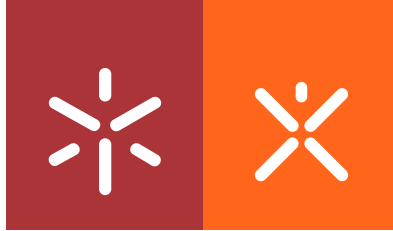
Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango

UMinho | 2024

Maria João Francisco Chipalavela

Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango

março de 2024



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria João Francisco Chipalavela

**Educação inclusiva e práticas de atendimento
à diversidade: um estudo sobre o atendimento
de alunos com NEE nas escolas primárias da
cidade do Lubango**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Serrano

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A todos os meus familiares e amigos que me apoiaram direta ou indiretamente ao longo desta árdua e longa jornada;

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Serrano que, à minha chegada a Braga (na altura uma cidade desconhecida para mim), me recebeu de braços abertos e fortaleceu a certeza de que era possível chegar até aqui. Um especial agradecimento à Professora Doutora Paula Santos, por nos abrir os caminhos para um mundo novo e, por até hoje, reforçar os nossos conhecimentos com a partilha de materiais, livros e com formações. Obrigada por ser nossa família por afinidade.

Aos meus amigos Professores Paulino Soma, Márcio Undolo, Valter Chissingui, Margarida Valente e Fernanda Lage, por terem sido tão prestativos. À Carla Cassela, amiga e companheira de jornada, pelo seu compromisso e espetacular trabalho no atendimento a crianças com NEE e não só. Às professoras Joana e Dioleta, por buscarem formas de criar serviços alternativos de atendimento a alunos com NEE, nas suas escolas.

Às médicas e especialistas do Hospital Pediátrico do Lubango “Pioneiro Zeca”, pelo apoio prestado às crianças, especialmente as com NEE, e suas famílias, em meio a situações de saúde tão difíceis e desesperadoras. Ao Dr. Emanuel e à Dra. Jucileia do Hospital Central do Lubango “Dr. António Agostinho Neto”, por compreenderem os nossos objetivos e abraçarem a nossa causa.

Aos Professores e técnicos do Gabinete/Departamento Provincial de Educação Especial Inclusiva da Huíla, por todo apoio prestado e por se juntaram à “Equipa da Boa Vontade”, com profissionalismo e espírito de trabalho em equipa;

À equipa multidisciplinar do Lubango “Equipa da Boa Vontade”, pela coragem, empatia, ousadia, espírito de trabalho em equipa e por me ajudarem a acreditar que é possível começar onde se está, usar o que se tem e fazer o que se pode.

A todos os pais e encarregados de educação, em particular as mães que se juntaram a “nós” e partilharam os seus sucessos e as suas angústias na educação dos seus filhos com NEE e ainda se disponibilizaram a dar suporte a outras famílias.

À todas as instituições e pessoas singulares que participaram e apoiaram direta ou indiretamente a realização do presente trabalho, de forma muito particular, o Instituto de Educação da Universidade do Minho, o Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla) e o Instituto Superior Politécnico Independente (ISPI).

A todos, o meu muito obrigada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral compreender e contribuir na estruturação das práticas educativas inclusivas de atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos. A investigação realizada guiou-se por uma abordagem mista, isto é, qualitativa (predominante) e quantitativa e constitui-se num estudo de caso, com um forte pendor para a reflexão, intervenção e investigação-ação, tendo desembocado na realização de dois estudos, designadamente: o **estudo 1**, “Práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango”, que permitiu identificar e analisar as práticas educativas inclusivas utilizadas no atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, e analisar processos de inclusão em algumas escolas primárias da cidade do Lubango, utilizando como referência o MAD e o Modelo Construindo Blocos; o **estudo 2**, “Estratégias para melhorar as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE e o processo de inclusão escolar nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo como base o MAD e o Modelo Construindo Blocos”, que permitiu definir, através de um ações analíticas, reflexivas e interventivas realizadas numa lógica de investigação-ação, um conjunto de estratégias voltadas a melhoraria das práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE e o processo de inclusão nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo como base o MAD e o Modelo Construindo Blocos. Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados: o questionário, a entrevista semiestruturada, a análise documental e o trabalho com grupos de reflexão, sendo os participantes no estudo, professores, gestores escolares, investigadores, académicos, pais e encarregados de educação, estudantes, governantes e decisores políticos, autoridades tradicionais, autoridades religiosas, jornalistas e membros da comunidade em geral. Utilizaram-se como técnicas de tratamento e análise de dados a análise do conteúdo dos dados e o programa informático IBM- *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 26, que permitiu fazer a análise descritiva dos dados. De forma genérica, os resultados desta investigação permitiram-nos conhecer e compreender, por um lado, algumas modalidades de atendimento de alunos com NEE em algumas escolas primárias da cidade do Lubango, por outro lado, as dificuldades e barreiras por ultrapassar para se poder avançar na efetivação da educação inclusiva nas escolas primárias daquela cidade, bem como na estruturação efetiva de um modelo local de atendimento de alunos com NEE. Sobre este último ponto, relacionado à estruturação de um modelo local de atendimento de alunos com NEE, esta investigação permitiu-nos desenhar, inspirando-se no MAD, um possível modelo de atendimento de alunos com NEE para as escolas primárias da cidade do Lubango, que o designamos de Modelo Local de Atendimento à Diversidade MLAD.

Palavras-Chave: Atendimento de Alunos com NEE; Educação Inclusiva; Práticas de Atendimento à Diversidade.

Inclusive education and diversity care practices: a study on the care of pupils with SEN in primary schools in the city of Lubango.

ABSTRACT

The general aim of this study was to understand and contribute to the structuring of inclusive educational practices for the care of pupils with SEN in primary schools in the city of Lubango, based on the MAD and the Building Blocks Model. The research carried out was guided by a mixed approach, i.e. qualitative (predominant) and quantitative. It is a case study, with a strong emphasis on reflection, intervention and action research, and resulted in two studies, namely: study 1, "Inclusive educational practices in the care of pupils with SEN in primary schools in the city of Lubango", which made it possible to identify and analyse the inclusive educational practices used in the care of pupils with SEN in primary schools in the city of Lubango, and to analyse inclusion processes in some primary schools in the city of Lubango, using the MAD and the Building Blocks Model as a reference; Study 2, "Strategies for improving inclusive educational practices in the care of pupils with SEN and the school inclusion process in primary schools in the city of Lubango, based on the MAD and the Building Blocks Model", which made it possible to define, through analytical, reflective and interventional actions carried out in an action-research logic, a set of strategies aimed at improving inclusive educational practices in the care of pupils with SEN and the inclusion process in primary schools in the city of Lubango, based on the MAD and the Building Blocks Model. Questionnaires, semi-structured interviews, documentary analysis and focus group work were used as data collection tools. Participants in the study included teachers, school managers, researchers, academics, parents and carers, students, government and political decision-makers, traditional authorities, religious authorities, journalists and members of the community in general. The techniques used to process and analyse the data were content analysis and the IBM Statistical Package for the Social Science (SPSS) software, version 26, which allowed for a descriptive analysis of the data. In general terms, the results of this research have allowed us to get to know and understand, on the one hand, some of the ways in which pupils with SEN are cared for in some primary schools in the city of Lubango, and on the other hand, the difficulties and barriers that need to be overcome in order to make progress in implementing inclusive education in the city's primary schools, as well as in effectively structuring a local model for caring for pupils with SEN. On this last point, related to the structuring of a local model of care for pupils with SEN, this research has allowed us to design, inspired by the MAD, a possible model of care for pupils with SEN for primary schools in the city of Lubango, which we call the MLAD Local Model of Care for Diversity.

Key words: Attendance of Students with SEN; Diversity Attendance Practices; Inclusive Education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE TABELAS.....	xiii
LISTA DE QUADROS.....	xv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xvii
NOTA PRÉVIA.....	xviii
DEDICATÓRIA.....	xix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1.1 Perspetiva Histórica da Educação Especial.....	6
1.1.1 Factos e Figuras Principais da História da Educação Especial	7
1.2 Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	9
1.2.1 Dificuldades de Aprendizagem.....	10
1.3 A Inclusão Escolar	14
1.3.1 A inclusão escolar: um olhar sobre o papel da família, da comunidade, do estado e da escola..	22
1.3.2 O currículo no processo de inclusão escolar.....	28
1.3.3 A atividade lúdica como ferramenta educativa no processo de inclusão escolar	33
1.3.4 O Atendimento Educacional Especializado - AEE	34
1.3.5 A equipa multidisciplinar na inclusão escolar	35
1.4 Modelo de Atendimento à Diversidade - MAD	36
1.5 Modelo Construindo Blocos	42

1.5.1 Programa Escolares de elevada qualidade	43
1.5.2 Adaptações Curriculares	44
1.5.3 Oportunidades de aprendizagem embutidas	47
1.5.4 Estratégias de ensino centradas na criança.....	47
1.6 Percurso histórico e situação atual da educação especial inclusiva em Angola	53
1.6.1 Dados estatísticos sobre o público-alvo da Educação Especial Inclusiva em Angola de 2014 à 2019.....	62
1.6.2 A igualdade de direitos e oportunidades educativas no processo de inclusão escolar em Angola: um olhar sobre a legislação	75
1.6.3 Estatuto da Modalidade de Educação Especial	81
1.6.4 Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar	84
1.6.5 Reflexão breve sobre o papel das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) no processo de inclusão escolar.....	90
1.6.6 A Situação atual da Educação Especial Inclusiva na província da Huíla.....	91
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	94
2.1 Objetivos da Investigação.....	94
2.2 Questões de investigação	95
2.3 Metodologia da Investigação	95
2.4 Instrumentos de Recolha de Dados.....	98
2.4.1 Questionário.....	99
2.4.2 Entrevista semiestruturada	100
2.4.3 Grupo de Reflexão	101
2.4.4 Análise de narrativas - estórias ou episódios.....	103
2.4.5 Análise documental	104
2.5 Procedimentos éticos do estudo	105

2.6 Estudo 1: Práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango.	106
2.6.1 Participantes.....	107
2.6.2 Instrumento de recolha de dados.....	107
2.6.3 Procedimentos de recolha de dados	107
2.6.4 Procedimentos de análise dos dados	108
2.7 Estudo 2: Estratégias para melhorar as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE e o processo de inclusão nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo como base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.....	108
2.7.1 Participantes..	109
2.7.2 Instrumento de recolha de dados.....	112
2.7.3 Procedimentos de recolha de dados	112
2.7.4 Procedimentos de análise dos dados	112
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	113
3.1 Estudo 1: Práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE, no Ensino Primário do Lubango.....	114
3.1.1 Análise dos dados do momento 1 - questionários.....	115
3.1.2 Análise dos dados do momento 2 - entrevistas.....	140
3.2 Estudo 2: Estratégias para melhorar as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE e o processo de inclusão nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo como base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.....	164
3.2.1 Atividades realizadas no estudo 2: recolha de dados atreves da dinamização de grupos de reflexão.....	165
3.2.1.1 XVII Jornadas Científico-Pedagógicas/ISCED-Huíla	165
3.2.1.2 I Congresso Multidisciplinar e V Jornadas Técnico-científicas do Hospital Central Dr. António Agostinho Neto.....	166

3.2.1.3 Seminário sobre Inclusão Escolar	168
3.2.1.4 Jornadas Pedagógicas Do Hospital Pediátrico Pioneiro Zeca.....	170
3.2.1.5 Ação formativa sobre elaboração de solução para alunos ambliopes no processo pedagógico em escolas regulares.....	171
3.2.1.6 Iº Congresso Internacional Sobre Educação Inclusiva	173
3.2.1.7 Aulas de Dificuldades de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais.....	175
CAPÍTULO IV: DISCUSSÕES, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	177
4.1 Implicações na área da Educação Especial Inclusiva	182
4.1.1 A Equipa da Boa Vontade: o nascimento de uma Equipa Multidisciplinar no Lubango	184
4.1.2 Um possível Modelo Local de Atendimento à Diversidade	186
4.1.3 Testemunhos sobre a investigação.....	190
4.2 Caminhos percorridos: a voz da investigadora na primeira pessoa	193
4.2.1 Constrangimentos da Investigação.....	195
4.3 Recomendações	196
BIBLIOGRAFIA	198
ANEXO I: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	208
ANEXO II: GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	212
ANEXO III: TERMOS DE CONSENTIMENTO	213
ANEXO IV: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (EXCERTO)	220
ANEXO V: LEI N.º 30/20, DE 12 DE AGOSTO, QUE ALTERA A LEI N.º 17/16, DE 7 DE OUTUBRO, LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. (EXCERTO)	224
ANEXO VI: DECRETO PRESIDENCIAL N.º 187/17 DE 16 DE AGOSTO, QUE APROVA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ORIENTADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. (EXCERTO)	226
ANEXO VII: FICHA DE ANAMNESE USADA PELAS ESCOLAS COM AEE	230

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cascata da inclusão	19
Figura 2	Responsabilidades no sistema inclusivo.....	23
Figura 3	Um modelo para a educação especial	37
Figura 4	Modelo de Atendimento à Diversidade	38
Figura 5	Componentes-chaves que compõem o modelo de construção de bloco.....	43
Figura 6	População portadora de deficiência, segundo o tipo.....	59
Figura 7	Cartograma - Prevalência de deficiência por província, 2014	60
Figura 8	Roda de conversa com os pais e professores de alunos com NEE.....	143
Figura 9	Sala de recursos multifuncionais da Escola Primária n.º 51	144
Figura 10	Atendimento Educativo Especializado a uma aluna com transtorno de espectro autista ...	144
Figura 11	Modelo de Atendimento de Alunos com NEE da Escola n.º 51	145
Figura 12	Ficha de observação psicopedagógica da aluna Margarida Ekumbi.....	148
Figura 13	Recortes do caderno da aluna Margarida Ekumbi	152
Figura 14	Ficha de observação psicopedagógica da aluna Catarina Cisola	155
Figura 15	Recortes do caderno da aluna Catarina Cisola	158
Figura 16	Modelo de Atendimento a alunos com NEE da Escola n.º 59	161
Figura 17	Modelo de Atendimento a alunos com NEE do Complexo Escolar Privado da Inclusão.....	163
Figura 18	Cartaz das XVII Jornadas Científico-Pedagógicas do ISCED-Huíla.....	165
Figura 19	Cartaz do I Congresso Multidisciplinar e V Jornadas Técnico Científicas do Hospital central Dr. António Agostinho Neto.....	167
Figura 20	Cartaz do Seminário sobre Inclusão Escolar	168
Figura 21	Grupo de reflexão formado pela equipa do Departamento Provincial de Educação Especial e Inclusão Escolar	169
Figura 22	Cartaz das Jornadas Pedagógicas do Hospital Pediátrico Pioneiro Zeca.....	170

Figura 23 Cartaz da Ação formativa sobre a Elaboração de solução para alunos Ambliopes no Processo Pedagógico em Escolas Regulares.	172
Figura 24 Cartaz do I Congresso Internacional Sobre Educação Inclusiva	173
Figura 25 Um retrato das Aulas de DA's e NEE	176
Figura 26 Modelo Local de Atendimento à Diversidade - MLAD.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População residente portadora de deficiência por grupos de idade, segundo o sexo	59
Tabela 2	Alunos com deficiência matriculados em 2014 por Província	63
Tabela 3	Alunos com deficiência matriculados por província, regime de ensino e gênero em 2015 ...	65
Tabela 4	Alunos com deficiência matriculados por níveis de ensino e gênero em 2016.....	67
Tabela 5	Alunos com deficiência matriculados em 2017	69
Tabela 6	Alunos com deficiência matriculados por níveis de ensino e gênero em 2018.....	70
Tabela 7	Alunos público-alvo da Educação Especial por Província em 2019.....	73
Tabela 8	Participantes das atividades realizadas no âmbito do estudo 2	110
Tabela 9	Sexo e tempo de serviço dos professores primários que fazem parte do estudo.....	116
Tabela 10	Escalões etários dos professores primários que fazem parte do estudo	116
Tabela 11	Estatísticas de confiabilidade da Dimensão A.	117
Tabela 12	Resultados da média e do desvio padrão da Dimensão A.	117
Tabela 13	Teste de KMO e Bartlett da Dimensão A.	118
Tabela 14	Variância total explicada	119
Tabela 15	Matriz de componente rotativa da Dimensão A.	120
Tabela 16	Porcentagem das respostas do total de inquiridos do estudo.....	121
Tabela 17	Atitudes dos professores relativas a minimização da discriminação e remoção de barreiras a aprendizagem.....	122
Tabela 18	Atitudes dos professores relativas à partilha e inclusão entre a escola e a comunidade...	123
Tabela 19	Estatísticas de confiabilidade da Dimensão B.....	123
Tabela 20	Resultados da média e do desvio padrão da Dimensão B.	124
Tabela 21	Teste de KMO e Bartlett da Dimensão B.	125
Tabela 22	Análise fatorial pelo método de componentes principais da Dimensão B.	126
Tabela 23	Matriz de componente rotativa da Dimensão B	127

Tabela 24	Políticas e normativos para a mobilidade nas escolas.	129
Tabela 25	Admissão e organização de alunos com “NEE” nas escolas	130
Tabela 26	Adaptação e barreiras dos alunos nas escolas.	131
Tabela 27	Estatísticas de confiabilidade da Dimensão C.....	132
Tabela 28	Resultados da média e do desvio padrão da Dimensão C.....	132
Tabela 29	Teste de KMO e Bartlett da Dimensão C.	134
Tabela 30	Análise fatorial pelo método de componentes principais da Dimensão C	134
Tabela 31	Matriz de componente rotativa ^a da Dimensão C.....	135
Tabela 32	Desenvolvimento de competências e planeamento nas escolas.....	137
Tabela 33	Cooperação e disciplina nas escolas.....	138
Tabela 34	Estratégias de aprendizagem nas escolas	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Diferenças entre a prática integrativa e a prática inclusiva	19
Quadro 2 Componentes básicos do PEI	40
Quadro 3 Tipos de adaptações curriculares segundo o Modelo Construção de Blocos.....	45
Quadro 4 Exemplos de instruções boas e pobres	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADRA - Acção Angolana para o Desenvolvimento Rural e Ambiente

AEE – Atendimento Educativo Especializado

cf. – Conferir

DA – Dificuldade de Aprendizagem

e.g - Exemplo

EMEE: Estatuto da Modalidade de Educação Especial

GR - Grupo de Reflexão

G/DPEEI - Gabinete/Departamento Provincial de Educação Especial Inclusiva

INE – Instituto Nacional de Estatística

INEE – Instituto Nacional de Educação Especial

LBSEE - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino

LGA - Língua Gestual Angolana

MLAD – Modelo Local de Atendimento à Diversidade

NAI – Núcleo de Apoio à Inclusão

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OAE: Oportunidades de Aprendizagens Embutidas

ODS -Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAAF - Projeto de Acompanhamento e Assistência à Família

PAT - Projeto de Aprendizagem para todos

PEI – Projeto Educativo Individualizado

PNEEOIE: Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar

SPSS - *Statistical Package for the Social Science*

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas)

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

NOTA PRÉVIA

- i.** Ao longo do trabalho é adotada a expressão alunos com Necessidades Educativas Especiais (alunos com NEE) para designar aqueles alunos que, por exibirem determinadas condições ou características específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional (Correia, 2010b). Os quais são genericamente considerados um dos público-alvo da educação inclusiva. Não obstante, em muitas partes do trabalho a expressão alunos com NEE é substituída, fundamentalmente quando se faz menção à documentos normativos ou reguladores, pelas expressões (i) alunos ou pessoas com deficiência, (ii) alunos com transtornos do espectro autista e (iv) alunos sobredotados ou com altas habilidades;
- ii.** Neste trabalho, é ténue, quase que inexistente, em muitos casos, a distinção entre criança e aluno;
- iii.** A tese foi escrita observando o acordo ortográfico de 1990, em vigor em Portugal, mas nalguns casos específicos mantém-se a observância do acordo ortográfico de 1945, ainda em vigor em Angola.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

À minha Mãe que me deu o seu tempo, cuidando dos meus filhos e sobrinhos para que eu pudesse estudar;
Aos meus filhos biológicos e aos filhos que ganhei nos caminhos da vida;

A todos os que me deixaram cruzar o seu caminho, para juntos procurarmos criar oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, sobretudo à “Equipa da Boa vontade”, que sempre se preocupou em aprender mais para garantir a todas as crianças o direito à Educação, especialmente às com NEE.

A todos os que me apoiaram para alcançar este resultado.

INTRODUÇÃO

Com os investimentos feitos a nível do Sistema de Educação e Ensino, maiores obrigações e melhores oportunidades surgiram para se trabalhar nos processos de inclusão social e, neste caso específico, nos processos de inclusão escolar, em Angola. Tendo colocado a educação inclusiva na sua agenda de governação, o estado angolano aprovou nos últimos anos um conjunto de diplomas e normativos que visam essencialmente garantir a todos o acesso a educação, de forma particular às crianças ou aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A título de exemplo, destaca-se a aprovação, através do Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de Agosto, da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, que objetiva continuar a melhorar o atendimento educativo de alunos com NEE, visando uma escola aberta à diversidade, capaz de promover uma educação de qualidade para todos os alunos, assegurar o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com NEE, no sistema nacional de educação formal, isto, através da capacitação dos recursos humanos e da disponibilização de meios de ensino e infraestruturas adequadas, adaptadas para a educação e formação de todos os alunos, em particular os com NEE.

Considerando que “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (Stainback & Stainback, 1999, p. 21), é crucial e determinante que a escola, seja qual for, promova a inclusão de todos os alunos, incluído os com NEE, atribuindo-lhes um papel de sujeito-ativo, dando-lhes oportunidades de desenvolverem as suas capacidades e habilidades, de modo que possam continuar com os seus estudos, com garantia de continuidade do seu crescimento e desenvolvimento psicossocial. Pois, de acordo com a Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1990), é obrigação dos Estados membros garantir uma educação de qualidade e para todos, definindo-a como um direito fundamental que constitui não apenas a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país, sendo, portanto, indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do séc. XXI, afetadas pela rápida globalização. Pelo que não se pode mais postergar esforços para se atingir as metas da Educação Para Todos, onde se associa a educação inclusiva.

É importante, no entanto, clarificar e sublinhar que a inclusão escolar não se limita numa iniciativa legislativa, nem em inserir uma criança com NEE numa turma ou escola regular, vai além disso,

implica assegurar e disponibilizar um conjunto de condições e serviços que maximizem as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social do aluno com NEE, isto é, é preciso que sejam proporcionadas, para o aluno com NEE, mais especificamente, condições para maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes, traduzidas na prestação de serviços e apoios de educação especial. Adicionalmente, importa que esses serviços estejam dentro da escola e não fora dela, para que a criança possa aprender junto com as outras crianças. Outrossim, incluir crianças com NEE na vida escolar é atribuir-lhes, como já dissemos, um papel ativo nos processos de ensino-aprendizagem. A educação inclusiva pressupõe ver a escola como um espaço aberto, flexível, diversificado, individualizado, cooperativo, onde cada criança pode receber um atendimento que responda aos seus interesses e necessidades específicas (Fonseca, 2012). Neste sentido, o MAD (Modelo de Atendimento à Diversidade), proposto por Correia (2014) e Modelo Construindo Blocos, de Sandall e Schwartz (2003), apresentam-se como contributos válidos para o atendimento adequado dos alunos numa perspetiva inclusiva, particularmente dos alunos com NEE.

Com base nesta realidade teórica, normativa e legislativa, a nossa experiência profissional permitiu-nos perceber as inúmeras dificuldades que atravessam os professores que trabalham nas salas inclusivas e como as crianças e/ou alunos com NEE e suas famílias se sentem muitas vezes desamparadas. Assim sendo, o desejo de compreender e contribuir na estruturação das práticas educativas inclusivas nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos, constituiu o principal objetivo e a principal motivação para a realização desta investigação.

Ao longo da investigação, foi possível notar que os gestores escolares, os professores, os pais e/ou encarregados de educação, a medida que foram tendo contacto com informações relacionadas ao atendimento de alunos com NEE, passaram a necessitar de mais conhecimentos e ferramentas, específicas e aprofundadas para responder aos desafios que a inclusão os tem apresentando ao longo do exercício das suas atividades diárias na escola e não só. Foi assim que, apesar de não ter sido esta a visão inicial do trabalho, isto é, uma visão mais interventiva, vimos a necessidade e tomamos a iniciativa de realizar ações formativas mais estruturadas, como se descreve no estudo 2, para ajudar os gestores escolares, os professores, os pais e/ou encarregados de educação e outros agentes de educação a responderem os desafios que lhes são apresentados todos os dias pela educação inclusiva.

As ações formativas e todas outras ações realizadas ao longo da investigação tornaram-se espaços cruciais para aprofundar conhecimentos e práticas sobre inclusão escolar de alunos com NEE, estabelecer um mecanismo de troca de experiências com outras instituições e organizações, partilhar boas práticas de atendimento de alunos com NEE, estabelecer parcerias, estruturar processos de atendimentos de alunos com NEE, criar redes de apoio e ajuda mútua, seja entre professores, bem como entre pais e encarregados de educação, estabelecer pontes, conectar ou ligar pessoas, fazer articulações e advogar casos junto de instituições e/ou pessoas, para que se encontrem respostas aos diferentes problemas que muitas vezes afetam as crianças e/ou alunos com NEE e suas famílias, e até os próprios professores que nem sempre sabem como atender estas crianças.

Os resultados desta investigação permitem-nos, assim, conhecer e compreender, por um lado, algumas modalidades de atendimento de alunos com NEE em algumas escolas primárias da cidade do Lubango, por outro lado, algumas dificuldades e barreiras por ultrapassar para se poder avançar na efetivação da educação inclusiva nas escolas primárias daquela cidade, bem como na estruturação efetiva de um modelo local de atendimento de alunos com NEE. Sobre este último ponto, relacionado à estruturação de um modelo local de atendimento de alunos com NEE, esta investigação permitiu-nos desenhar, inspirando-se no MAD, um possível modelo de atendimento de alunos com NEE para as escolas primárias da cidade do Lubango, que o designamos de Modelo Local de Atendimento à Diversidade MLAD (ver capítulo IV deste trabalho).

Objetivos da investigação

A investigação desenvolveu-se em torno dos seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender e contribuir na estruturação das práticas educativas inclusivas de atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.

Objetivos específicos

1. Identificar e analisar as práticas educativas inclusivas utilizadas no atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango;
2. Analisar os processos de inclusão em algumas escolas primárias da cidade do Lubango, utilizando como referência o MAD e o Modelo Construindo Blocos;
3. Desenvolver nos(as) educadores(as) e professores um conjunto de competências profissionais ligadas à intervenção de natureza inclusiva com modelos educativos mais flexíveis e adaptáveis a perspetiva do MAD e do Modelo Construindo Blocos;
4. Promover interação e construção de parcerias entre instituições e pessoas singulares e/ou coletivas nos processos de inclusão de alunos com NEE.

Estrutura e organização da tese

A tese que aqui se apresenta está organizada em quatro capítulos, que apesar de distintos são complementares e foram construído numa lógica de poderem comunicar entre si, isto é, de interdependência.

O primeiro capítulo concentra-se no enquadramento teórico que norteou a investigação, abordando-se temas como: Perspetiva Histórica da Educação Especial; Alunos com Necessidades Educativas Especiais; Inclusão Escolar; Modelo de Atendimento à Diversidade – MAD; Modelo Construído Blocos; Percorso histórico e situação atual da educação especial inclusiva em Angola.

No segundo capítulo apresenta-se o enquadramento metodológico da investigação, isto é, explicitam-se os objetivos, as questões, a metodologia e os participantes da investigação, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados, bem como as técnicas e procedimentos de análise de dados.

No terceiro capítulo faz-se a apresentação e análise dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados usados ao longo da investigação.

O quarto capítulo centra-se sobre as discussões, conclusões e principais recomendações do estudo. Em que se destaca as implicações desta investigação na área da Inclusão e Educação Especial em Angola, particularmente na cidade do Lubango.

Sobre a estrutura da investigação, importa ainda referir que a mesma se operacionalizou em dois estudos, designadamente o **Estudo 1**, que esteve voltado às Práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango e o **Estudo 2**, voltado às Estratégias para melhorar as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, e o processo de inclusão escolar na cidade do Lubango, tendo como base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.

Finalmente, importa sublinhar que esta investigação não se constitui num estudo acabado, nem perfeito ou completo. Tal como a investigadora e o processo de investigação, o estudo apresenta, certamente, limitações, imperfeições e até paradoxos. Todavia, acreditamos que, apesar das limitações e imperfeições, o estudo que aqui se apresenta constitui um válido contributo, ainda que limitado, para a compreensão e melhoria do processo de inclusão escolar na cidade do Lubango, mais especificamente das práticas educativas inclusivas de atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango.

A todos, boa leitura (reflexiva e crítica)!

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo centra-se na descrição da perspetiva histórica da educação especial de formal genérica, fazendo-se uma discussão em torno de conceitos fundamentais como Alunos com Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva. Faz-se ainda uma abordagem breve sobre o Modelo de Atendimento à Diversidade e sobre o Modelo Construindo Blocos. No final do capítulo faz-se uma descrição sobre o percurso histórico e a situação atual da Inclusão e Educação Especial em Angola, incluindo na província da Huíla, onde se situa a cidade em que se realizou o estudo, no caso a cidade do Lubango.

1.1 Perspetiva Histórica da Educação Especial

A educação especial tem o seu surgimento nos princípios do sec. XIII, época em que as crianças ou adultos com deficiências ou incapacidades físicas e psíquicas eram duramente rejeitadas e maltratadas, sendo estas irregularidades atribuídas a causas demoníacas ou sobrenaturais, muitas vezes até acusadas de “feitiçaria”. Consideradas como elementos prejudiciais ao desenvolvimento social, eram internadas em lugares como orfanatos, manicómios e prisões onde não recebiam qualquer tratamento específico.

Segundo Jiménez (1997), entre 1509 e 1584, meados do sec. XVI, o Frade Ponce de Leon levou a cabo, no mosteiro de Oña, a educação de 12 crianças surdas com surpreendente êxito e escreveu um livro, “Doutrina para Mudos-Surdos”, que é reconhecido como o iniciador do ensino para surdos e criador do método oral. A primeira escola para surdos foi criada pelo Abade Charles Michel del’ Epée (1712-1789), em 1755, tendo-se convertido rapidamente em Instituto Nacional de Surdos-mudos. Consecutivamente, em 1784, Valentim Havy (1745-1822) criou, em Paris, um instituto para crianças cegas. Entre estas crianças encontrava-se Louis Braille que, mais tarde, viria a criar o sistema de leitura e escrita – o sistema Braille.

Nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, observa-se o início do período de institucionalização da educação especial, imperando a ideia de que era necessário proteger a pessoa normal da não normal, por esta ser considerada um perigo social. Esta condição colocava as crianças consideradas anormais em situação de afastamento, num ambiente educacional de segregação (Santos, 2007).

Ainda Jiménez (1997), na sua obra “Necessidades Educativas Especiais”, descreve o carácter da institucionalização da educação especial com uma visão filantrópica e assistencialista, que começou a separar os denominados anormais, atribuindo-se-lhes lugares especiais, dando assim origem à criação das escolas especiais.

1.1.1 Factos e Figuras Principais da História da Educação Especial

Na história da educação especial podem ser sinalizados os seguintes factos e figuras, segundo Jiménez (1997):

- Philippe Pineli (1745-1826), empreendeu o tratamento médico dos atrasados mentais e escreveu os primeiros tratados sobre essa especialidade;
- Esquirol (1722-1842), estabeleceu a diferença entre o idiotismo e demência *no Dictionnaire des sciences médicales*;
- Itard (1774-1836), trabalhou durante 6 anos no famoso caso do selvagem de Aveyron;
- Vouisin, na sua obra “*Application de la Philosophie du Cerveau a l’étude des Enfants qui Nécessitent une Education Spéciale*”, publicada em 1830, estuda o tipo de educação necessária para crianças com atraso mental;
- Seguin (1812-1880), dedicou-se à elaboração de um método para a educação das crianças “idiotas” que denominou “método fisiológico”. Foi o primeiro autor de educação especial que fez referência, nos seus trabalhos, à possibilidade de aplicação dos mesmos métodos no ensino regular e publicou em 1836 a sua obra “*Traitement Moral, Hygiène e Education des Idiots*”. Ainda em Espanha, a Lei Moyano em 1857 previa a criação de escolas para crianças surdas. Em 1907 os irmãos Pereira inauguravam em Madrid o Instituto Psiquiátrico Pedagógico para atrasados mentais
- Em 1911 foi criada uma secção para crianças deficientes na escola de CECS, “Sor-mutsi anormal” da Câmara Municipal de Barcelona e em 1914 criou-se o Patronato Nacional de Anormais.

Em decorrência destes factos e do impacto das ações realizadas pelas figuras ora referidas, Correia (2010b) afirma que o desenvolvimento científico-técnico e o aprofundamento das diferentes correntes pedagógicas da Escola Nova produziram mudanças significativas na forma de perceber o papel da criança e da escola na construção do desenvolvimento social. O que fez surgir o subsistema de

educação especial diferenciado dos demais sistemas ou subsistemas educativos, o qual, com a obrigatoriedade e expansão da escolarização, fez surgir as escolas especiais, que classificavam em diferentes categorias etiológicas as crianças no sistema de educação especial. Contudo, quando as escolas públicas começam a aceitar uma certa responsabilidade na educação de algumas destas crianças, prevalece uma prática segregacionista que se vai manter durante décadas, rotulando-as de atrasadas, marginalizando-as das classes regulares e colocando-as em classes especiais separadas das outras crianças da escola. Todavia, as pressões e rejeições dos pais a este subsistema fizeram surgir o conceito de normalização.

Segundo Nirje (1972), normalização significa viverem ao ritmo do dia, sair da cama à hora a que o faz a média das pessoas, mesmo quando se é deficiente mental profundo ou incapacitado físico, vestir-se como a maioria das pessoas (não de maneira diferente), sair para a escola ou para o trabalho (não ficar em casa). Fazer todas as manhãs projetos para o dia. Almoçar às horas normais (não mais cedo nem mais tarde por conveniência da instituição) e sentar-se à mesa com toda a gente (não na cama). Normalização significa viver o ritmo normal da semana, viver num lugar, trabalhar ou ir à escola.

Tudo isto, fez surgir um novo conceito, a integração, que permitiu aceitar a criança tal como lhe garantem os seus direitos num meio menos restritivo possível e com serviços ou ajudas pedagógicas e meios materiais humanos e arquitetónicos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem e promovem a sua escolarização. Correia (1992, citado por Correia, 2010b) define integração como sendo um conceito que pretende, sempre que possível, a colocação da criança com NEE junto da criança dita 'normal' para fins académicos e sociais em meio menos restritivo possível. Esta afirmação apela para a colocação da criança com NEE num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características, de modo que possa receber uma educação apropriada, respondendo de forma satisfatória às suas necessidades educativas.

Tendo em conta o exposto, a educação especial era concebida, e ainda é em alguns contextos e casos, como uma educação paralela ao ensino regular; no entanto, hoje ela é entendida como um conjunto de recursos especializados (condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE) que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE. São esses recursos que irão

permitir, de uma forma interdisciplinar, desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desse aluno (Correia, 2017b).

1.2 Alunos com Necessidades Educativas Especiais

A nível das escolas de quase todo mundo, é possível encontrar alunos que estão potencialmente vulneráveis ao insucesso ou fracasso escolar e, conseqüentemente, ao insucesso ou fracasso social, no que a realização pessoal diz respeito, por conta da deficiência ou transtorno que os acomete. De forma a contrapor esta tendência, estes alunos, sem desprimor aos outros, necessitam de uma Educação Especial (daí “chamar-se” estes alunos, de alunos com Necessidades Educativas Especiais).

Pereira (1993, citado por Dias, 1999) defende que:

...verifica-se a existência de uma necessidade educativa especial quando qualquer incapacidade de ordem física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação delas, afeta a aprendizagem, de tal forma que se torna necessário modificar num ou em vários aspetos o acesso ao currículo, estabelecer currículo especial ou modificado, ou ainda criar condições de aprendizagem especialmente adaptadas, se queremos que o aluno seja educado de uma forma apropriada e efetiva (p. 25).

Nesta mesma ordem de pensamento, Correia (2010b) concebe alunos com NEE como aqueles que, por exibirem determinadas condições ou características específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional.

No entanto, os alunos com NEE não devem, pelos menos inicialmente, ser encaminhados para os serviços de educação especial. Antes, deve o professor do ensino regular prestar maior atenção a estes alunos, recorrer ao diagnóstico, que deve envolver preferencialmente uma equipe multidisciplinar composta por professores especializados, terapeutas, psicólogos, médicos e a família, bem como recorrer à avaliação educacional, de modo a identificar os problemas e avaliar as características educacionais dos alunos, e, assim, determinar o tipo de atendimento de que os mesmos necessitam, isto é, determinar as necessidades, estabelecer objectivos, desenvolver e planificar programas, implementá-los e avaliá-los continuamente (Fonseca, 2004 & Correia, 2010a).

Entende-se assim, que no atendimento de alunos com NEE, é necessário recorrer a um conjunto de estratégias, sejam elas pedagógicas ou metodológicas, como adaptações curriculares e institucionais (adaptação da arquitetura escolar e seu mobiliário), tal como afirma Maior (1994), a educação de crianças e jovens com NEE implica uma profunda reforma da escola regular. Deste modo, é importante pensar em modelos e práticas educativas, olhando para as possibilidades de escolarização que existem hoje, que permitem trabalhar numa proposta curricular aberta e flexível que se adapta à diversidade dos alunos e às Necessidades Educativas Especiais destes.

Para Fonseca (2004), esta mudança é possível e necessária, apesar dos desafios que atualmente se apresentam ao desenvolvimento científico de uma educação capaz de adequar as condições externas de ensino às condições internas de aprendizagem, inerentes aos próprios alunos com NEE. Uma vez que, reconhecer os Direitos das Crianças com NEE significa atribuir-lhes serviços especializados e pedagogias necessárias para que maximizem as suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, no entanto, tal como afirma Maior (1994), a educação de crianças e jovens com NEE não pode progredir de forma isolada, deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação, de uma nova política social e económica.

1.2.1 Dificuldades de Aprendizagem

Dado o facto de saber ler, escrever e fazer contas serem competências fundamentais para construção de conhecimentos e saberes importantes para e ao longo da vida, a expectativa de muitos pais e encarregados de educação, quando matriculam seus filhos no sistema de escolarização, é a de que seus filhos e/ou educandos aprendam a ler, a escrever e fazer contas. Contudo, eles, muitas vezes, não sabem que seus filhos e/ou educandos precisam de estar atentos, escrever, pensar e guardar informações para utilizá-las. É assim que surgem novos desafios para as crianças como processar informação, guardar na memória, categorizar e utilizar para realizar tarefas na escola e na vida prática, e estes desafios quando não ultrapassados dão origem ou transformam-se em Dificuldades de Aprendizagem.

Segundo Correia (2008), as Dificuldades de Aprendizagem dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e conjunto das suas realizações. As mesmas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, e da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que

implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem de pensamento e ou metacognitivas. Estas dificuldades não resultam, necessariamente, de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de ocorrerem em concomitância com elas (Cruz, 2009).

Francis Josepf Gall, Pierre Paull Broca, Carl Wernicke, Samuel Orton, Heinz Werner e Alfred Strauss, Newell C. Kephart e Marianne Frostig, Samuel Kirk, Luís Correia Miranda e Vítor Cruz são alguns nomes de estudiosos que, juntamente com associações como, NJCLD, USOE LDA e ICLD, continuam a aprofundar o debate sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Os quais defendem que é importante perceber que no caso das Dificuldades de Aprendizagem existe uma relação entre os aspetos neurológicos, cognitivos, comportamentais de aprendizagem em que o cérebro e as diferentes áreas têm de receber estímulos das redes sinápticas que têm a responsabilidade de processar a informação, de trabalhar a dimensão cognitiva, o pensamento, a memória e a atenção.

Tomando em conta Fonseca (1999), a cognição, como processo e produto da atividade do cérebro e da sua interação com o envolvimento ecológico, decorrente da comunicação entre sistemas sensoriais (ou de input) e motores (ou de output), está na origem da adaptabilidade e da aprendizagem que caracteriza a espécie humana, sem as quais a civilização não se poderia conceber, explicar e transformar. Deste modo, é extremamente enriquecedor criar momentos de ligação com os objetos, fenómenos estimuladores ricos para que a criança tenha representações e pensamentos valorativos e ricos para a sua aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1979), escola deve estimular o desenvolvimento proximal, ou seja, a aprendizagem depende do desenvolvimento real, ao mesmo tempo que depende do desenvolvimento proximal da criança. Torna-se, assim, necessário que o professor reconheça as potencialidades da criança e as suas fragilidades, sendo importante perceber o que a criança sabe fazer e onde estão as suas dificuldades. Que trabalhe a observação sobre as atitudes e comportamentos da criança, o que significa ter uma relação colaborativa com os pais ou familiares de modo a acompanharem a criança sem condutas culpabilizantes, sem paternalismo, promovendo o seu crescimento pessoal e social.

Contudo, a discussão sobre a temática das Dificuldades de Aprendizagem é ainda muito controversa no domínio científico. Segundo Correia (2008), Martins (2006) e Hallahan & Mercer, (2002)

o movimento de estudo sobre esta temática começou em 1800, sendo que Cruz (2009) divide a história das Dificuldades de Aprendizagem em cinco fases, nomeadamente:

- Fundação Europeia (1800 a 1920)
- Fundação Norte-Americana (1920-1960)
- Emergência (1960 a 1975)
- Solidificação (1975 a 1980)
- Turbulência (1985 a 2000)

Na continuidade do desenvolvimento histórico, foram relevantes as contribuições da medicina e dos neurologistas, sendo que o envolvimento dos psicólogos e educadores permitiu a criação de instrumentos e programas úteis para o diagnóstico e recuperação das dificuldades manifestados pelas crianças durante o processo de aprendizagem, a construção de materiais didáticos que permitem avaliar deficiências preceptivo-motoras e testes de percepção visual, e ainda métodos de associação com as habilidades que devem coordenar-se para que se desenvolva a capacidade de compreensão e expressão verbal.

É assim que algumas crianças, na escola, nem sempre conseguem pronunciar determinadas palavras, substituem as letras durante a leitura; muitas vezes, ao escrever, as letras ora são grandes ora são pequenas; durante o ditado, perdem-se facilmente e as folhas dos seus cadernos têm buracos por estarem a apagar constantemente, porque não se recordam de como se escreve a palavra ditada ou a consciência fonológica não lhes permite fazê-lo no momento, porque a esqueceu ou não a processou. Outras têm dificuldades na configuração dos números, como é o caso da substituição do 6 pelo 9.

No entanto, para muitos professores, estes alunos são preguiçosos e não querem estudar; por isso, não merecem nenhum acompanhamento especial, e, como consequência, estas crianças perdem progressivamente o interesse pela escola, que é reforçado pela fraca motivação e ausência de estratégias didáticas, planos de intervenção ou remediação para ajudá-los a encontrar na escola o lugar em que se tornam também membros do processo de ensino-aprendizagem.

É importante referir, como considera Correia (2002), que no que respeita a prevalências, o grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem é o maior grupo dentro das Necessidades Educativas

Especiais, e este grupos de alunos muitas vezes não recebe qualquer tipo de serviço de educação especial, facto que contribui em grande medida para o aumento do insucesso escolar de muitas crianças.

Esta realidade reflecte-se também em Angola, onde, a título de exemplo, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar, aprovada pelo Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto, não considera os alunos com dificuldades de aprendizagem como público-alvo da educação especial, o que eleva ainda mais o grau de insucesso escolar, o fraco rendimento escolar, a fuga à escola e a designação de que existem os bons que aprendem e os maus alunos que nunca vão aprender, no sistema de ensino angolano. A ser assim, se é este o entendimento que se tem, ao não se incluir as DA's no grupo das NEE, há necessidade de se garantir que ainda assim, estratégias didático-pedagógicas sejam incorporadas no trabalho metodológico, nas rotinas e práticas dos professores.

Para uma maior compreensão das dificuldades de aprendizagem, Cruz (2009) categorizou-as da seguinte forma:

- Auditivo-linguístico: A criança faz muita confusão com as orientações orais que lhe são dadas e não as compreende, pelo que se atrapalha frequentemente;
- Visuo-espacial: confunde direita e esquerda, perde-se, por exemplo, ao voltar à casa;
- Motora – não consegue abotoar direito a camisa, a esferográfica não assenta com firmeza no papel e a letra muitas vezes torna-se impercetível, chegando a própria criança a não conseguir ler o que escreveu;
- Organizacional: tem muitas dificuldades em realizar uma tarefa e atrapalha-se e perde o controlo;
- Académica: tem muitas dificuldades ao nível da leitura, não gosta de ler e esconde os seus olhos para que estes não cruzem com os da professora, para que esta não a mande ler; a sua escrita é amontoada, tem problemas com a aritmética.

Deste modo, surgem problemas ou dificuldades como disgrafia, discalculia, dislexia e disortografia.

Atendendo a isto, é importante que os professores avaliem corretamente a criança na escola, sejam flexíveis, usem estratégias diferenciadas, façam adaptações curriculares, planifiquem para toda a turma e usem métodos alternativos de ensino e serviços de estimulação e intervenção para a criança,

envolvendo a família, para garantir que as práticas educativas sejam bem-sucedidas no processo de ensino-aprendizagem.

É ainda importante que o professor, a família e outras formas de organização comunitária estimulem a criança com Dificuldades de Aprendizagem, reforcem os seus ganhos, aumentem a sua autoestima, a ajudem a trabalhar nas suas tarefas, mas que não façam por ela, mas façam, sim, o caminho para que ela perceba que é capaz de o fazer sozinha ou com apoio, ajudem-na numa determinada área, encorajando-a a ter respeito pelas suas opiniões e desejos, ter experiências positivas e a acreditar que é capaz e que tem dom de gerir a ansiedade, potencializando deste modo a sua experiência positiva de tal modo que, conforme defende Cruz (1999), sejam as suas competências e não as suas dificuldades a defini-la como pessoa.

1.3 A Inclusão Escolar

O conceito de inclusão ou de educação inclusiva surgiu com a Declaração de Salamanca, em 1994, que orienta que se passe de uma educação ‘especial’ tradicional para crianças com ‘deficiências’, para uma educação ‘inclusiva’ para crianças com ‘necessidades educativas especiais’ (UNESCO, 1994), sendo que o movimento inclusivo foi iniciado por Madeleine Will (Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA), que apelou nos seus discursos para uma mudança radical em relação ao atendimento às crianças com NEE e em “risco educacional”, fazendo nascer assim, o movimento designado “Iniciativa de Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação”. Madleine Will defendia a adaptação da classe regular de forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente e desafiava os estudiosos a encontrarem formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outras áreas especializadas a associarem-se ao ensino regular (Correia, 2008). Contudo, este movimento não é completamente aceite por alguns investigadores e educadores, comentando que é muito complexo e requer um sobre esforço que nem sempre levará ao sucesso escolar.

Tendo em conta as deliberações e recomendações presentes na Declaração de Salamanca, é correto afirmar ou defender a inclusão como um direito da pessoa humana, por ser uma oportunidade de participação cativa nas dinâmicas sociais e na construção da escola nova. Baseada no modelo sociocognitivo, a inclusão permite considerar os alunos iguais com plenos direitos e deveres, garantindo o acesso em condições saudáveis, estruturadas e com a garantia de qualidade. A inclusão refere-se à

necessidade de reforçar as oportunidades educativas diversificadas num ambiente de segurança que estimula a confiança para as crianças, seus pais e tutores.

Ao falarmos de inclusão escolar, Segundo Correia (2017b), estamos a falar de um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos aos alunos com NEE. Não obstante, Correia (2017a), afirma que a educação especial e a inclusão constituem-se como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia as conduzirão a uma inserção social produtiva e autónoma. A inclusão escolar é ainda entendida como a inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE significativas, na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades, contando-se para esse fim com um apoio apropriado dos docentes de educação especial, outros técnicos, pais e encarregados de educação, etc. (Correia, 2008).

É importante sublinhar que para sustentar o sistema de educação inclusiva é necessário trabalhar a legislação, definir estratégias, procurar financiamentos e dar autonomias às escolas. Só deste modo, concordando com Fonseca (2012), a educação inclusiva significará assegurar a todos os alunos, sem excepção, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que, deste modo, todos (não só os alunos com NEE) possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares, e possam igualmente beneficiar da inclusão em classes etariamente adequadas perto de suas residências, como forma de prepará-los para uma vida mais independente e produtiva possível.

Por outra, conforme afirma Göransson (2014), um sistema educacional inclusivo pode ser compreendido como um sistema que celebra a diferença e a participação de todas as crianças, construindo relações sociais fortes e fornecendo à todos boas experiências de aprendizagem. Por sua vez, Rodrigues (2012, p. 110) afirma que de acordo com o índice para a inclusão (Booth e Ainscow, 2002), podemos entender a educação inclusiva através do seguinte enunciado:

- A educação inclusiva envolve o processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e actividades das suas escolas, minimizando tanto quanto possível os riscos de exclusão;

- A educação inclusiva implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos em cada comunidade educativa;
- A educação inclusiva considera a aprendizagem e participação de todos os alunos suscetíveis de se tornarem vulneráveis a processos de exclusão, não se direcionando somente para os que são portadores de deficiência ou categorizados como tendo “Necessidades Educativas Especiais”.

Ainda, Sailor, Gee, e Karasoff, (1993), consideram que a inclusão apresenta uma base conceitual constituída por seis componentes, nomeadamente:

- Todos os alunos devem ser educados nas escolas próximas as suas residências, uma vez que a frequência da escola da zona de residência beneficia a criança com NEE, porque promove a inclusão social nas actividades da comunidade, permiti-lhe conviver e pertencer a um grupo de estudo e dá lugar a criação de amizades;
- As responsabilidades na escola em função da representatividade e prevalência são distribuídas por todos os professores, o que aumenta a oportunidade de todos os alunos interagirem entre si;
- As escolas devem pautar-se pelo princípio da rejeição zero. Nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade da sua problemática;
- Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular em ambiente apropriados a sua idade e nível de ensino;
- O ensino em cooperação, em tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos incluindo aqueles que apresentam NEE;
- Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE, eles podem ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola.

Tudo isso significa que todas as crianças têm direito de serem educadas em ambientes inclusivos, de aprenderem e contribuírem para o desenvolvimento da sociedade onde vivem, terem oportunidades iguais de acesso à serviços de qualidade e especializados, para alcançar o sucesso, sendo que estas práticas devem ser ajustadas as suas capacidades e necessidades, sem esquecer o acesso à um currículo diversificado. Com a garantia de que estes alunos trabalhem em grupo, participem em atividades extraescolares e inventos comunitários sociais e recreativos.

O que acaba de ser dito acima, tem justifica-se uma vez que, só é possível valorizar o papel do aluno quando este é reconhecido pelos seus parceiros como um indivíduo que traz um contributo. Pelo que, essa participação ativa dos alunos com NEE no contexto da sala regular só será possível se o professor entender que este aluno é elemento principal do Processo de Ensino e Aprendizagem (Dewey, 1997), e se conseguir estruturar propostas didáticas que favorecem essa participação.

A inclusão opõe-se tanto a qualquer forma de segregação, como a qualquer argumento que justifique a separação ou qualquer pretexto no exercício dos direitos da educação, supõe o compromisso comum com os objectivos da educação, uma responsabilidade no seio das sociedades actuais (Pastor 1996, 1997 cit. por Gonzáles, 2010). Para isto, é importante que este processo tenha em conta a criança ou aluno no seu todo, respeitando o seu nível de desenvolvimento (a nível académico, sócio emocional e pessoal) de modo a maximizar o seu desenvolvimento pessoal e social.

O sistema inclusivo faz referência à necessidade de participação da família, da comunidade, da escola no seu todo e do estado (a quem são atribuídas várias responsabilidades de carácter legislativo, financeiro, formativo), obrigando-o a sensibilização constante para que se entenda a filosofia de inclusão. É hora de olhar para o que a criança é capaz, e não para o que ela não sabe fazer nunca. Por isso, o desafio deve ser estender a inclusão a um número maior de escolas e comunidades e, ao mesmo tempo, ter em mente que o principal propósito é facilitar e ajudar a aprendizagem e o ajustamento de todos os cidadãos. Tal como afirmam Stainback e Stainback (1999), nossas escolas e comunidades tornar-se-ão tão boas quando decidirmos torná-las inclusivas. Entretanto, Perrenoud (2010) chama atenção para o seguinte:

É possível, no entanto, que algumas crianças “integradas” se sintam menos protegidas, julgadas, ridicularizadas ou confrontadas a situações mais difíceis. Em suma, mais excluídas do que se estivessem entre elas. Tudo depende da qualidade de inclusão. Dito de outra forma, são os recursos e a organização do trabalho que permitem encarregar-se de forma particular, mesmo numa turma regular, das crianças e dos adolescentes com necessidades educativas especiais (p. 20).

As Declarações das Nações Unidas de 1993, que culminaram com a famosa declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) bem como a Convenção Sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), normatizam a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências,

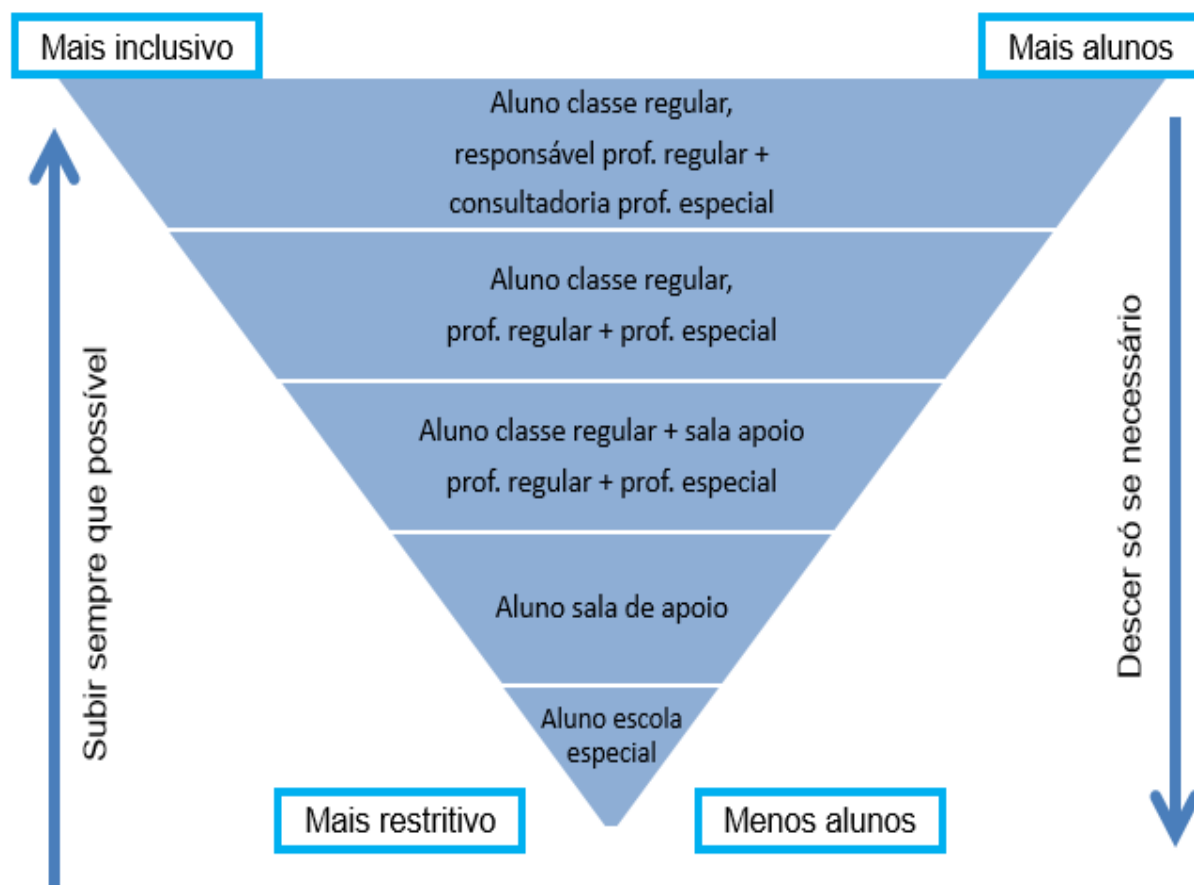
exortando aos estados que assegurem que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante dos sistemas educativos. Pois só assim se poderá concretizar o desenvolvimento integral das diversas potencialidades destas pessoas, tal como defende Delors (1990), é no meio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que garantem a pessoa com deficiência a participação ativa no desenvolvimento e progresso social.

Assim, o processo de inclusão escolar parte do pressuposto de que, a educação é um direito do homem independentemente de sua condição e meio essencial para se atingir os objetivos relativos a igualdade, a fraternidade, a liberdade, a paz e ao desenvolvimento social, isto é, é um direito adquirido por todas as crianças, por isso mesmo, a declaração mundial sobre a educação para todos (Jomtien, 1990), refere que devem ser tomadas medidas de modo a garantir, igualdade de acesso a educação de todas as categorias de pessoas com deficiência, assim, hoje, a escola deve receber todas as crianças, o que significa abrir as portas, reestruturar-se e adaptar-se a diversidade dos alunos numa perspetiva centrada nos alunos, ajudando-os a desenvolver todas suas valências e capacidades.

A ideia acima é reforçada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quando afirma que a educação inclusiva é um direito, um dever e nunca uma imposição, pois inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Correia (2008), afirma que a colocação das crianças com necessidades especiais dentro de uma escola especial de forma permanente deve ser considerada como uma medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles que seja indispensável ao bem-estar (ver figura 1). Assim, pode falar-se em três níveis para inclusão: a inclusão progressiva, total, moderada e, em situações mais severas, o processo de inclusão é ilimitado.

Figura 1

Cascata da inclusão



Nota: (Correia, L. M., 2008, p. 25).

Como foi abordado anteriormente, existem diferença entre integração e inclusão. Ora, ainda no âmbito desta diferença Eric Plaisance enuncia um conjunto de diferenças entre a prática integrativa e a prática inclusiva. (cf. Tabela 1).

Quadro 1

Diferenças entre a prática integrativa e a prática inclusiva

Prática integrativa	Pratica inclusiva
• Inserção da criança com necessidades especiais na escola regular • Sistema diferenciador dependendo da categoria de NEE	• Viver e aprender juntos (todas as crianças na escola regular) • Sistema inclusivo para todos

• Teoria dos dois grupos (deficiente - não deficiente; com ou sem necessidades especiais) • Admissão das crianças com NEE • Abordagem teórica centrada no indivíduo • Recursos para as crianças diagnosticadas • Apoio especial para as crianças com NEE • Um curriculum individual para a criança com NEE • Projetos individuais para as crianças com NEE • Professor especializado para apoiar as crianças com NEE • Influência da educação especial nos métodos da escola regular • Controlada por especialistas	• Teoria dos grupos heterogêneos (diferentes minorias e majorias) • Mudança da ideia de escola • Considerações de todos os níveis (emocional, social, educacional) • Recursos para toda a escola • Aprendizagem comum e individual • Um currículo individual para todas as crianças • Reflexão e planificação comum de todos os participantes • Professor especializado para apoiar os professores, salas e escolas • Mudança de todas as práticas educacionais (práticas do regular e do especial) • Trabalho de equipa
--	---

Nota: (Plaisance, 2014, p. 20).

Ao equacionar-se um conjunto de respostas e serviços, é importante olhar para um conjunto de alterações, que muitas vezes necessitam de ser realizadas para melhor responder às necessidades das crianças. Perrenoud (2010, p. 53) afirma que é também muito importante não refletir apenas em função dos alunos ameaçados pela exclusão; é necessário distinguir vários tipos de efeitos possíveis causados por uma política de inclusão, tais como:

- Os efeitos sobre as diferentes crianças ou adolescentes reunidos dentro das aulas “normais”;
- Os efeitos sobre os alunos das classes regulares em que incluímos alunos diferentes;
- Os efeitos da inclusão sobre o trabalho dos docentes;
- Os efeitos sobre as aprendizagens dos alunos nas aulas normais.

Ao mesmo tempo aborda os efeitos positivos da inclusão como menor estigmatização, estimulação mais forte, participação nas atividades sociais e desvalorização da desvantagem ou da deficiência mental.

Assim sendo, é indispensável que o conjunto de serviços de apoio especializados¹ a realizar-se na escola com classes regulares tenha em conta os ambientes comportamentais, socioeconómicos e físicos. Tais serviços, conforme defende Correia (1997), devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do fórum mental, físico ou emocional, e ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades.

Neste diapasão, Dias (1999, p. 25) enuncia três categorias da inclusão escolar:

- A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao *currículum*, caso existam crianças cujas incapacidades (sensórias, motoras) necessitem de instrumentos que as ajude no “acesso” ao *currículum* “normal”;
- A necessidade de “ser efetuado um currículo especial ou modificado”, na perspectiva de que existem crianças que necessitam de um ensino/aprendizagem para o qual se tem de recorrer à (re)elaboração de um currículo que, tenha mais ou menos, enfoque em aspetos aos quais a criança com NEE denote problemas. Tendo muitas vezes que se recorrer ao faseamento do mesmo, de modo que os objetivos do ensino sejam eficazmente alcançados;
- A necessidade de se dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre, dando-se assim grande importância à interação que a criança estabelece com o meio ambiente, numa tentativa de ao mudar, esta modifique o grau de pressões a que as crianças que são emocionalmente vulneráveis possam estar expostas.

Portanto, ao se garantir a educação igualitária para todos os alunos, os alunos com NEE passam a ter a oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram as suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados na paz e progresso social (Stainback e Stainback 1999). Assim, a educação inclusiva é um pressuposto incontornável do sistema

¹ Entende-se por conjunto de serviços de apoio especializado, com base Correia (2010a), os do fórum académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial.

democrático, assumindo-se claramente como um princípio de direitos políticos de natureza educativa, que beneficiam todos os alunos com ou sem NEE.

1.3.1 A inclusão escolar: um olhar sobre o papel da família, da comunidade, do estado e da escola

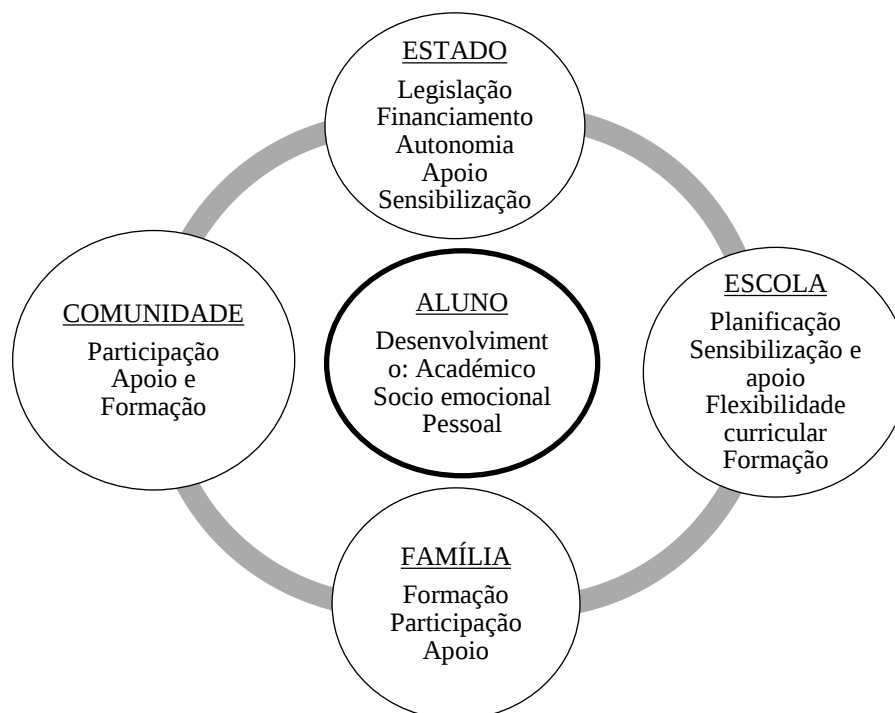
Na ótica de Fonseca (2012), a escola inclusiva tem de apostar na desinstitucionalização (movimento social que visa substituir instituições isoladas e segregadas por ecossistemas mais humanos e familiares, onde seja possível os indivíduos com NEE interagirem, aprenderem e conviverem com os outros), no respeito pela diversidade, na etiologia das dificuldades devido ecossistemas envolventes inadequados, nas implicações educacionais e organizacionais da integração participativa e no fomento de adaptações curriculares individualizadas.

De acordo com Correia (1997) e Dias (1999), a inclusão escolar vai e deve sempre ir além de incluir uma criança com NEE numa turma “regular”, deve consistir igualmente em garantir um conjunto de serviços e recursos educativos, deste modo a intervenção não deverá ter como alvo o aluno com NEE somente, mas deverá envolver todos os outros elementos ou componentes deste processo tais como a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, auxiliares) e a comunidade envolvente (famílias; organizações sociais), não só em termos de uma intervenção psicopedagógica, mas também numa intervenção em termos de estruturas, serviços e equipamentos suficientemente capazes de garantir a sadia inclusão dos alunos/crianças com NEE.

Ainda Delors (1990) e Dias (1999) destacam a importância da família no Processo de Inclusão Escolar, quando afirmam que sendo a família a primeira escola da criança, o processo de Inclusão Escolar e social é dificultado quando o meio familiar falha ou é deficiente. Por esta razão, a cooperação entre a escola e a família no Processo de Inclusão Escolar é defendida como essencial para o sucesso da inclusão escolar. Além disso, é necessária a convergência de um conjunto de responsabilidades que devem ser assumidas por várias entidades (o estado, a escola, a família e a comunidade), as quais se devem envolver de forma compromissada com o processo, fazendo cada uma delas a sua parte, conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2

Responsabilidades no sistema inclusivo



Nota: (Correia, L. M., 1997).

Ainda no âmbito das responsabilidades inerentes à família, uma outra responsabilidade que a ela é atribuída é a da advocacia, isto é, a função de mediar, defender, proteger e garantir que o aluno/criança com NEE usufrua de todos os seus direitos enquanto pessoa humana e cidadão, seja no seio familiar, comunitário ou escolar, uma vez que a inclusão como um processo que permite a igualdade de oportunidades na garantia dos direitos da criança, atribui responsabilidades à família por ser o espaço de socialização primária, que assegura as ligações afetivas e cognitivas, assim como a transmissão de valores. Pelo que, esta deve colaborar para que se estabeleça uma relação harmoniosa, colaborativa na base de uma comunicação, sem condutas culpabilizantes, o que implica uma relação de complementaridade entre a escola e a família como instituições sociais determinantes para o desenvolvimento da criança.

Por outra, a responsabilização da comunidade na concretização do sistema inclusivo constitui um significativo avanço e um grande desafio, particularmente para o contexto angolano, onde existem ainda muitos tabus em relação às pessoas com deficiências, pois em muitas regiões ou localidades de Angola (principalmente nas zonas rurais), ter um membro da família com alguma deficiência é sinónimo

de maldição ou de possessão demoníaca, o que leva a estigmatização e descriminação das pessoas com deficiências.

A comunidade deve sentir-se responsável pela educação dos seus membros, na forma de aprendizagem da solidariedade e pela oportunidade que oferece para o enquadramento social, afetivo e pessoal das crianças com NEE. É nesta perspetiva que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1944) considera a inclusão como um processo que exige a tomada de consciência por parte da comunidade. Esta consideração torna necessária a sensibilização e conscientização dos cidadãos para a aceitação e compreensão, sem reservas, do sistema inclusivo escolar, bem como a participação ativa no mesmo. Note-se que que “não é possível pensar conceber uma escola inclusiva num “mar social” de exclusão” (Rodrigues , 2003, p. 9).

Com isto, a educação inclusiva deve ser vista essencialmente como uma modalidade de promoção da qualidade de ensino, orientada para uma atividade pedagógica capaz de satisfazer e expandir as necessidades individuais do aluno. Incluir passa a significar, deste modo, escolher o envolvimento mais apropriado que permite enriquecer o potencial adaptativo de todos os alunos sem exceção, levar e mobilizar com flexibilidade os recursos existentes e romper barreiras, identificando e aplicando boas práticas que respondem à adversidade e aumentam a participação de todos os autores da inclusão. Por isso mesmo, a escola precisa ser cada vez mais um espaço onde se valoriza a cooperação entre estes vários acores, com base no princípio da participação e construção conjunta (Dewey, 1997; Freire, 1996).

A garantia do direito à educação em escolas que não excluem crianças sobre nenhum pretexto é um sinal de desenvolvimento comunitário e de elevação dos seus valores e atitudes, princípios e ideais, isto segundo a Constituição da República de Angola (2022), garantias resguardadas na Lei n.º 25/12 de 22 de Agosto, Lei Sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança, em cujo artigo 67.º faz referência à inclusão da criança com Necessidades Especiais, isto é:

- A criança portadora de deficiência deve ser sempre incluída em conjunto com todas restantes crianças, sendo as necessidades especiais supridas por serviços especiais nessas mesmas escolas e não em escolas separadas ou segregadas;
- O princípio da inclusão da criança com necessidades especiais visa evitar a perpetuação da discriminação e exclusão da mesma, dando-lhe melhor possibilidade de se adaptar às

condições reais de vida, ao mesmo tempo que proporciona a outras crianças a possibilidade de aceitarem e aprenderem a viver com as diferenças.

Aqui se reforça a ideia segundo a qual todas as crianças têm de receber um ensino de qualidade, em que os objetivos, estratégias e planos de ensino são os mesmos para todas as crianças, conforme os Artigo 68.º, princípio da intersectorialidade e integração dos serviços e 69.º princípio da abordagem global, da lei acima referida. Desta forma, a igualdade de direitos e oportunidades educativas deve ser vista dentro de uma perspetiva das suas capacidades e necessidades, das diferenças significativas que os alunos possuem, respeitando sempre, claro, essas diferenças (Correia, 2017b).

A inclusão, segundo Kron et al. (2014) é um processo que tem por objetivo construir um ambiente apropriado a todas as crianças. No que diz respeito ao trabalho pedagógico, isto significa adaptar conceitos, programas e atividades às necessidades e interesses das crianças e não vice-versa, isto é, adaptar as crianças a estes aspetos. Neste conceito de inclusão, está subjacente a planificação de possibilidades de participação de todos, significa que independentemente das necessidades de cada um, a sociedade tem de desenvolver condições para incluir todos.

Sendo a educação inclusiva um direito adquirido por todas as crianças (UNICEF, 2019), hoje a escola deve receber todas as crianças, o que significa que as mesmas devem abrir as suas portas, reestruturando-se e adaptando-se a adversidade dos alunos numa perspetiva centrada no currículo, o que significa uma reestruturação e adaptação que permite desenvolver as valências e capacidades de todos os alunos, criar estratégias diversificadas que correspondem as necessidades individuais dos alunos, adaptando vários estilos de aprendizagem segundo uma educação inclusiva. Mas, de forma contrastiva, persiste em muitos contextos, com realce na realidade angolana, uma longa tradição que leva a entender o problema da participação e educação das crianças com NEE como um problema derivado da sua reduzida capacidade funcional, conforme defende Göransson (2014). Este tipo de entendimento, de que o problema reside na criança, faz com que as medidas de intervenção se focalizem mais na compensação da criança e menos na compensação do ambiente.

Um exemplo de compensação focada na criança, é quando esta é sujeita à treino especializado (que tem como finalidade aumentar a sua capacidade, de tal forma que seja capaz de participar nas atividades do dia-dia da escola) junto de grupos especiais e em lugares segregados, para não perturbar as atividades do grupo ou da sala regular. Quando assim é, ao invés de *pontes para inclusão*, se criam

barreiras que promovem a exclusão, uma vez que a intervenção junto de uma criança com NEE deve visar não somente esta, mas também, e acima de tudo, o ambiente que a circunda, na medida em que muitas das vezes não é criança com NEE que está despreparada para a inclusão, mas sim o ambiente no qual se deseja incluir a criança.

Esta forma de compreender o problema de participação das crianças com NEE é designada como perspectiva compensatória, médico-pedagógica, categoria ou perspectiva funcionalista. Nesta, as crianças são identificadas como sendo diferentes e centra-se na adaptação e modificação da criança em relação ao sistema e pedagogia existentes (Göransson, 2014).

De acordo com Emanuelson et al. (2001) ao identificar-se as crianças como diferentes, estas acabam por se tornar problemáticas para as escolas e professores do sistema regular, o que faz com que se torne mais fácil transferir a responsabilidade para o ‘especialista’ com formação para lidar com os ‘problemas’ demonstrados pela criança.

Face a isto, vale referir que, nos anos 60 e 70 do século XX ocorreu uma mudança ambiental em muitos países, i. e., o problema foi reformulado e compreendido como consequência de um ambiente não adaptado às capacidades e às diversidades dos indivíduos. O problema da educação e participação das crianças com NEE passou a ser compreendido como a capacidade reduzida que o ambiente tem para se adaptar à diversidade das crianças. Esta perspectiva é designada de relacional, pós-positivista e de perspectiva crítica, e centra-se na mudança do sistema escolar, das atividades, das estratégias pedagógicas, etc., adaptando-os à diversidade das crianças, ou seja, naquilo que se considera ser as “melhores práticas” na escola (Göransson, 2014).

É neste sentido que o princípio das escolas inclusivas consiste em criar condições de todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. A educação inclusiva não é um evento, é um processo, é uma meta de vários modos, utilizando vários caminhos, mas seguindo um mesmo rumo.

A Declaração de Salamanca continua a afirmar que esta orientação à escola inclusiva se constitui em meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação adequada à maioria das crianças e promovendo a eficiência numa ótima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo, elevando a

educação para todos. Além disso, a escola inclusiva deve proporcionar uma educação de qualidade adequada à maioria das crianças e promover os ajustamentos necessários (UNESCO, 1994).

Esta mesma declaração incorpora, no documento resultante do congresso, a política que orienta os governos e inscreve uma parte sobre o enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Este enquadramento considera como princípio orientador a necessidade de as escolas se ajustarem a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, com deficiências ou superdotadas, de rua ou na rua, que trabalham, vulneráveis, com maiores ou menores dificuldades de aprendizagem. O documento destaca fundamentalmente que é preciso trabalhar numa pedagogia centrada na criança, por ser benéfica para todos os alunos, a qual se estrutura na base do princípio de que é saudável e todas as crianças podem beneficiar, pois se adaptam às necessidades das mesmas e garantem sucesso escolar. As escolas centradas na criança são assim a base de construção de uma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos (UNESCO, 1994).

A combinação de sinergias e energias coordenadas e bem articuladas, entre a família, o estado, a comunidade e a escola, assente em projetos com objetivos claros e bem específicos, permitem as crianças alcançar autonomia, socializar-se de acordo com diversos modelos sociais e de acordo com o seu ritmo de interação social, uma vez que a inclusão constitui um vetor que se estende para além dos muros dos contextos educativos formais, enquanto espaço de vivência social e desenvolvimento da participação na cidadania inteligente.

Nesta perspetiva, é importante que a inclusão não se restrinja ao espaço escolar, esta deve ser defendida e propagada para além dos muros da escola, de modo que se faça capaz de modificar as situações e as práticas educativas que ocorrem noutros contextos, como o familiar e o comunitário (igrejas, associações, organizações não governamentais).

De acordo com Santos (2007), “a inclusão se define como paradigma educacional capaz de promover a rentabilização de recursos humanos, numa escola democrática que tem de estar aberta e preparada para aceitar e trabalhar com todo o tipo de pessoa, numa perspetiva colaborativa” (p. 20). Conforme defendido pela declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o sucesso das escolas inclusivas depende de um ambiente que favorece a igualdade de oportunidades e que garante a participação e esforços coordenados e concertados de todos (professores, pessoal escolar, pais e encarregados de

educação, organizações, estado e a comunidade), e aqui falamos de sinergias e energias que congregam esforços, sem perder de vista que é preciso reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos alunos que devem adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar e de estratégias pedagógicas.

O objetivo de ajudar cada criança a tirar partido de todo o seu potencial exige a cooperação e o respeito pelos pais e/ou encarregados, uma vez que os pais e/ou encarregados de educação e os professores costumam conseguir detetar facilmente, ao longo do tempo, que existe algum problema. Por isso, a ligação entre a escola e os pais e/ou encarregados de educação é uma fonte de dados para conhecer histórias de vida, experiência do dia-a-dia, que ajudam a compreender melhor os fenómenos e podem ser utilizados na investigação. Investigação esta que faz com que a educação não seja neutra, na medida em que obriga muitas vezes a tomada de decisões, influencia os governos na definição de políticas públicas de proteção social para as crianças com NEE e muitas vezes das próprias famílias. Neste sentido, é importante e necessário, muitas das vezes, capacitar as famílias de crianças com NEE, pois estas são decisivas no crescimento e desenvolvimento das crianças.

1.3.2 O currículo no processo de inclusão escolar

A escola democrática, nos dias de hoje, tem função social e pedagógica, que está alicerçada num elemento fundamental: preparar o cidadão responsável, crítico, criativo e ativo, capaz de responder aos problemas da sociedade, pois, cada vez mais, a sociedade está a exigir cidadãos conscientes, abertos e inovadores.

A tarefa da escola, hoje, não pode resumir-se só à transmissão de conhecimentos, cabe-lhe igualmente a tarefa de formar homens e mulheres com habilidades, competências afetivas, cognitivas, comunicativas e motoras, de modo que respondam às novas exigências da sociedade. Assim, os dispositivos didáticos, mais concretamente os currículos escolares, devem ser concebidos como instrumentos que potenciem essas mesmas habilidades e competências, para qualquer um dos alunos independentemente das suas especificidades (Freire, 1996).

O currículo, sendo um conjunto de objetivos e métodos pedagógicos, critérios de avaliação de cada nível, ciclo ou grau, no qual se incluem as modalidades do sistema educativo que regulam a prática

docente, deve ser visto numa dimensão aberta, flexível, que dá ao processo de ensino uma perspetiva significativa, construtiva e integradora (Alonso, 1996; Alonso, 2004). Por conseguinte, para a realização da tarefa de preparar a criança para a vida, os professores precisam de conhecer os talentos, o potencial, as fragilidades específicas, as condições dos alunos, de modo que se possam organizar, fazer reajustamentos em função das suas necessidades e expectativas, sem esquecer os recursos didáticos disponíveis.

Neste âmbito, para o desafio da inclusão torna-se necessário criar processos que sejam válidos e adequados à criança e que a conduzam à independência e potencializem o seu crescimento social e pessoal. Em função disto, Fonseca (2012) sugere, por exemplo, a criação de currículos funcionais para os alunos com NEE, integrando actividades como lavandaria, limpeza, jardinagem, manutenção, carpintaria, tecelagem, etc., de modos a facilitar a sua socialização e a sua autonomia prospectiva.

Segundo Hegarty (2006, citado por Correia, 2010) é nossa missão assegurar que a educação inclusiva seja reconhecida como parte da agenda da educação para todos. Só assim os interesses educacionais das crianças com NEE serão contemplados nos programas ou currículos educacionais.

Hoje, a escola nova, proposta por Jonh Dewey (1859-1952) e partilhada por Vigostsky (1896-1934) e Ausbel (1918-2008), pressupõe uma visão de organização do processo de aprendizagem na base do projeto educativo de escola, sendo que os currículos não devem funcionar como um colete-de-forças didáticas, mas sim como um marco teórico- conceptual reflexivo, baseado na dimensão filosófica da mente aberta e inovadora que permita definir as intenções da escola, considerando o vínculo desta com a sociedade.

Os currículos devem ter presentes os aspetos socioculturais, pedagógicos, psicológicos e epistemológicos que se descrevem nos objetivos e blocos de conteúdo e avaliação, o que implica que o professor tenha um papel ativo e criador (Alonso, 2004). Este papel permitir-lhe-á, por conseguinte, adaptar-se à diversidade de alunos com NEE.

Olhando para a organização da escola e do projeto educativo, o currículo deve ser um elemento dinamizador para a inclusão escolar. Segundo Molero (1997), para que o currículo tenha em conta crianças cognitivamente diferentes, deve contemplar pelo menos 3 princípios:

- **O princípio da flexibilidade:** segundo o qual, não é obrigatório que todas as crianças atinjam o mesmo grau de abstração e de conhecimento num tempo determinado. Pois cada criança apresenta um nível diferenciado desenvolvimento cognitivo, tem o seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem, que, em conjunto, asseguram a desenvolvimento de competências, hábitos e habilidades que o tornam capaz de ultrapassar as suas necessidades e dificuldades;
- **O princípio de trabalho simultâneo, cooperativo e participativo:** incorpora um conjunto de atividades didáticas que permitem as crianças com NEE participar sem a necessidade de se criar currículos paralelos numa mesma aula e num mesmo momento. Isto é, às crianças com NEE devem ser criadas as condições para que possam participar em todas as atividades e exercícios de um dado tema a ser desenvolvido na classe, embora participem e executem as tarefas não com a mesma intensidade e abstração que as outras crianças, podendo ser mais rápidas ou mais demoradas;
- **O princípio da acomodação:** define que na planificação, o professor deve ter em conta as particularidades ou especificidades de todas as crianças com as quais trabalha.

Não queremos com isto dizer que se produzirão currículos paralelos numa mesma sala de aula e num mesmo momento, mas sim que o professor seja capaz de elaborar adaptações curriculares baseadas no princípio da aprendizagem significativa² (Ausubel, 1963), definindo corretamente os resultados de aprendizagem que consistem no desenvolvimento de competências, isto é, a capacidade de mobilizar diversos saberes, aptidões e atitudes, que permitem a realização de uma ação adaptada a situações novas (Dagallaix & Meurice, 2008).

Além dos princípios apresentados por Molero (1997), importa ter presente os recursos didáticos que fortalecem o processo de ensino e aprendizagem, bem como importante que no processo de ensino-aprendizagem se convoquem tarefas e exercícios para mobilizar o raciocínio, isto é, o pensamento dos alunos, trazendo ou fazendo a ligação entre o conhecimento científico e as novas situações da vida prática. Daqui deriva que os professores devem estimular os projetos práticos dos alunos como forma de relação entre a teoria e a prática, entre a escola e a vida quotidiana

² A aprendizagem significativa, segundo (Ausubel, 1963), ocorre quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendente já sabe, ou seja, quando o aprendente atribui significados a um conhecimento novo a partir da interação com seus conhecimentos prévios.

Ainda, ao se utilizarem recursos didáticos mais adaptados aos anseios dos alunos, promove-se uma prática de ensino mais dinâmica para aprendizagem destes. Assim, o professor deve criar atividades mais interativas e atuar como facilitador na base de uma aprendizagem significativa, o que estimula a formação da personalidade das crianças.

Ao criar políticas e ferramentas para operacionalizar os processos de inclusão, as escolas vão precisar de reorganizar as estruturas de ensino, trabalhar as questões metodológicas e os métodos e os recursos didáticos para que possam responder com modelos mais flexíveis e adequados às necessidades das crianças com NEE. Os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas, todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentada da inclusão na organização dos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso da inclusão escolar (Stainback & Stainback, 1999).

Reque-se deste modo, muita inspiração e criatividade por parte dos professores, para que os alunos sintam o valor e a importância das suas vivências, experiências, desafios, angústias, numa visão prospectiva da vida humana. É assim importante construir a escola não como espaço de normalização e homogeneização, mas como um lugar privilegiado no qual se pode encontrar formas de aprendizagem inovadoras e provocativas. Pelos que, a escola deve ser encarada como centro de preparação para a vida, capaz de promover atividades práticas, científicas e de investigação que estimulem a criança a aprender a aprender.

1.3.2.1 Adaptações Curriculares: uma estratégia de acesso, flexibilização e democratização do currículo no atendimento de alunos com NEE

O currículo implica, em primeira instância, novas concepções, novas mentalidades dos professores e constitui-se como o veículo para o desenvolvimento das competências práticas, pessoais e sociais, utilizando estratégias diversificadas. É neste quadro que se situa o desenvolvimento curricular entendido como uma estrutura aberta, flexível, dinâmica, integradora, socializadora e suscetível de ser construída e adaptada a natureza diferenciada dos contextos educativos (Santos, 2007).

Segundo Leite (2008), adaptações curriculares são modificações a serem feitas no currículo, como modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, isto é, no currículo como um todo ou apenas parte dele, de forma a garantir a participação de cada ou de todos os alunos

no PEA. Ainda nas palavras de Correia (2003), as adaptações curriculares visam responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que participe de forma ativa e efetiva no processo de construção do conhecimento.

As adaptações curriculares possuem um papel fundamental em todo o processo educativo dos alunos com NEE, sendo que estas podem passar por estratégias de gestão e organização da escola e da sala de aula, bem como pela elaboração de materiais próprios adaptados, utilizando naturalmente os recursos disponíveis na escola. E é neste contexto que se enquadra como instrumento fundamental, no que se refere à operacionalização e eficácia de adequação do processo de ensino-aprendizagem ao aluno com NEE, o Plano Educativo Individualizado (Duarte & Matias, 2018).

Ainda, sendo o currículo (um) o veículo para o desenvolvimento das competências do aluno, é necessário que se faça uma adaptação curricular, no âmbito da inclusão, a fim de oferecer conforto e flexibilidades nas aprendizagens. Pois, segundo Duarte e Matias (2018), na maior parte dos casos, a aprendizagem dos alunos com NEE depende das modificações e adaptações feitas no seu currículo regular. Sendo que, segundo Correia (2010), essas adaptações podem ser ligeiras e significativas, dependendo das dificuldades apresentadas pelos alunos, isto é:

- Adaptações curriculares ligeiras: ocorrem essencialmente quando os alunos com NEE realizam o mesmo trabalho que os seus pares (alunos sem NEE), mas com objetivos mais apropriados. Sem, no entanto, implicar uma saída do âmbito do currículo regular, isto, desde que se mantenham como referência os objetivos gerais da educação para essa classe ou nível de ensino (Stainback & Stainback, 1999). Algumas NEE, poderá exigir que se proceda a pequenos cortes, acréscimos ou alterações no currículo, decorrentes de problemas específicos, e que se organizem algumas atividades suplementares ou alternativas. No entanto, as atividades ou apoios suplementares devem ser organizados e geridos de modo a não perturbar a presença no currículo regular (Correia, 2017b).
- Adaptações curriculares significativas: acontece quando o currículo regular sofre cortes e modificações substanciais (em termos do conjunto das disciplinas do currículo ou relativamente a disciplinas e conteúdos específicos), organizando-se fundamentalmente em torno das “aptidões básicas” (leitura, escrita e cálculo...) (Correia, 2017b).

Importa ainda sublinhar que as adaptações curriculares têm reflexo direto sobre a avaliação, exigindo uma adequação da mesma no tipo de prova a realizar, na forma ou no meio de comunicação do e com o aluno, nos instrumentos de avaliação e de certificação e na periodicidade, o local e duração do teste (Rodrigues, 2003; 2006; Correia, 2003; Ndala, 2019).

1.3.3 A atividade lúdica como ferramenta educativa no processo de inclusão escolar

A atividade lúdica desde muito cedo desempenhou um papel importante na vida da criança. Quando a criança brinca, ela explora, manuseia o que está à sua volta através de atividades físicas e mentais e começa a desenvolver sentimentos de liberdade e satisfação.

Na sua abordagem, Carneiro (2012) descreve três reflexões filosóficas sobre a criança: primeiro, identifica “a criança como ser dominado”; segundo, “a criança como ser complexo” e, finalmente, “a criança como ser brincante”. Ao defender a criança como ser dominado, a autora associa o comportamento motor da criança ao ambiente escolar, levando-nos a pensar sobre o tempo que a criança deve permanecer sentada; no que diz respeito à dimensão “a criança como ser complexo”, o enfoque foi direcionado para o atual papel da escola, tendo esta instituição um papel primordial. Deve pensar de forma abrangente, educar para a felicidade e para a sensibilidade humana da criança e não se posicionar apenas no fundamento do desenvolvimento cognitivo e na mera preparação para inserção no mercado do trabalho. No concernente à terceira dimensão “entender a criança como ser brincante”, o professor Edison recorda que a atividade lúdica é uma das atividades que dá prazer e que é natural na criança e espontânea.

Segundo Souza (2021), as estruturas da atividade lúdica, são o exercício, o símbolo e a regra. O mesmo autor defende ainda que a atividade lúdica é crucial para a formação, desenvolvimento e aprendizagem da criança. É uma ferramenta que desenvolve várias dimensões motoras, cognitivas, atitudinais, socio-afetivas (relacional e emocional) e sobretudo de prazer. Deste modo, a atividade lúdica permite trabalhar a inclusão de todas as crianças, de forma particular das crianças com NEE.

A atividade lúdica permite trabalhar a alfabetização, a orientação espaço-temporal, a compreensão social, o respeito à diferença, aos valores, à formação moral, à interação com o outro. Ajuda a aprender a ser, promover a autoestima, a autoconfiança, o autorreconhecimento, a autodeterminação e ajuda a trabalhar a resistência, aspetos que podem trazer muitos benefícios à

criança no futuro. Esta perspectiva leva a refletir e a valorizar a atividade lúdica como um recurso mediador da aprendizagem, que facilita o processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas (Nunes et al., 2006).

O potencial da utilização da atividade lúdica na aprendizagem leva à implementação de aulas dinâmicas, aulas ativas, estimulando à aprendizagem de conteúdos acadêmicos de forma muito acessível. Aqui, importa destacar o papel do professor pela capacidade de mediação, de integração e inclusão de todos os alunos, uma vez que quando se trata de crianças com NEE e devido às suas características específicas, o adulto adquire um papel relevante, na situação do acompanhamento e do incentivo, devendo respeitar sempre as suas necessidades e desenvolvimento.

1.3.4 O Atendimento Educacional Especializado - AEE

O AEE subsidia o trabalho do professor, na perspectiva da educação inclusiva, favorecendo o desenvolvimento dos alunos na busca pela efetiva aprendizagem. Em Angola, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto) defende que o ensino das crianças com NEE deve ser completado com o Atendimento Educacional Especializado, com a intenção de se atenderem todos os alunos. De acordo com Garcia et al. (2015), o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial que visa identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade, que sejam capazes de eliminar as barreiras existentes, permitindo a participação massiva e efetiva dos alunos, tendo em conta as suas particularidades.

O Atendimento Educacional Especializado serve de reforço e permite progressos satisfatórios da aquisição de conhecimentos, competências e habilidades aos alunos com NEE dentro da sala regular, desta forma, não se faz de maneira arbitrária, deve estar sempre vinculado ao currículo regular, pois é dele que emanam as políticas educacionais nacionais.

O serviço do AEE é apoiado pelo técnico do AEE que auxilia o professor da sala de aula na transformação e criação de metodologias e estratégias de ensino que efetivem o acesso aos conhecimentos escolares, fazendo a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula e os pais, permitindo uma troca de experiência que contribua no processo educativo e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade (Sandall & Schwartz, 2003; Correia L. M., 2017a). Precisam,

contudo, os professores, tanto das salas de Atendimento Educacional Especializado, como os das salas regulares, estarem sempre em conexão para facilitar a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas para o acesso ao currículo e a inclusão dos alunos bem como facilitar o seu processo de aprendizagem (Correia, 2010a).

O ideal é que a escola tenha uma equipe de especialistas e uma sala de recursos multifuncionais para oferecer o atendimento educativo especializado dentro da escola. É ainda importante, de acordo com Sandall e Schwartz (2003), que cada criança tenha um PEI em que se tem em conta os seus pontos fortes, os seus interesses e as suas necessidades específicas, sendo que a elaboração do mesmo requer um trabalho em equipa (professor, pais e encarregados de educação e equipa multidisciplinar), para que o mesmo seja eficaz e eficiente.

1.3.5 A equipa multidisciplinar na inclusão escolar

Ao pensar-se na educação inclusiva, é importante olhar para a equipa multidisciplinar, que congrega valências diversas e específicas e procura sempre o que é melhor (mais adequado e adaptado) para os alunos tendo sempre como princípio a inovação e as modificações adequadas para a criança.

Segundo Fonseca (2012):

colocar crianças, jovens com NEE em escolas ou classes regulares não basta, é preciso em primeiro lugar negociar constantemente com os pais que buscam naturalmente a melhor qualidade de ensino para os filhos e negociar com todos os recursos humanos, pois vai ser necessário implementar modificações na gestão, na organização, no equipamento, nos suplementos multiterapêuticos e sobretudo nas atitudes (p.19).

Ainda de acordo com este autor, a educação inclusiva é tarefa de uma equipa multidisciplinar, que deve adotar uma estratégia do tipo “pensar em grupo é pensar melhor”, pois só dessa forma se podem explorar todas as opções potenciais de inclusão e não só as mais correntes ou tradicionais. Sem uma dinâmica de equipa do tipo “coach” com colideranças empenhadas na resolução de problemas, não se podem discutir e implementar planos educativos individualizados (PEI), transpondo para a sala de aula regular programas regulares desde a modificação do comportamento à psicomotricidade e relaxação, ao enriquecimento linguístico ou cognitivo (Fonseca, 2012). Assim se percebe que é

fundamental que as equipas reflitam e questionem as suas práticas à luz das diferentes teorias do PEA aplicadas às realidades contextuais da escola e das crianças.

Porter (1994, cit. por Almeida, Martins, & Jesus, 2012), afirma que a equipa multidisciplinar na educação inclusiva é fundamental por permitir e constituir meio de criação de um ambiente de apoio a práticas educativas inclusivas inovadoras, incentivar interações e cooperações profissionais multidisciplinares positivas e favorecer o desenvolvimento profissional de cada um dos membros da equipa.

É ainda importante compreender como está estruturada a comunidade, pois ela é um espaço que oferece à escola, aos pais recursos e serviços, ainda que sejam mínimos, que fazem a diferença na vida de crianças com NEE. Por isso, é importante que o professor compreenda a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua própria aprendizagem tanto na escola como em casa e na comunidade, pois as diferentes instituições e espaços se complementam e podem contribuir positivamente para que as barreiras que criança enfrenta sejam minimizadas, o que significa ter mais oportunidades de aprendizagem.

1.4 Modelo de Atendimento à Diversidade - MAD

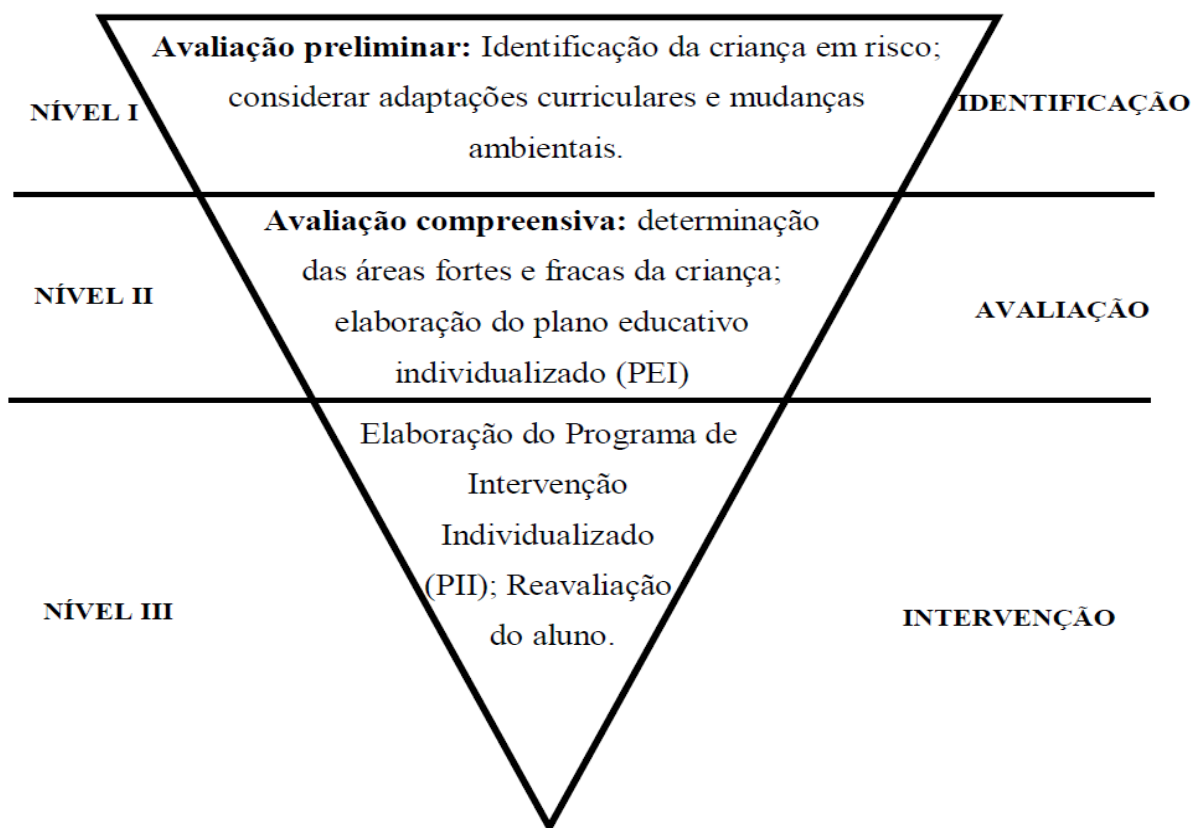
O MAD, modelo criado pelo investigador e Professor Luís de Miranda Correia, em 1993, com o objetivo de atender, de forma adequada, os alunos com NEE, incorpora, na abordagem sobre Necessidades Educativas Especiais, um conjunto de serviços educativos, que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização para conseguir o máximo de crescimento pessoal e social, podem ser recursos humanos, materiais e técnicos (Correia, 2008).

De acordo com Santos (2014), o MAD ganhou esta designação em 2002, ano em que Correia altera a designação de “modelo de atendimento para a criança com NEE” para “Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)”, que, segundo Correia (2010b), embora seja um modelo que se pode aplicar a todos os alunos, está particularmente voltado para a intervenção com alunos com NEE, dentro da filosofia educacional e ecológica, dado que procura encontrar soluções apoiadas nas boas práticas educativas, antes de encaminhar os alunos com NEE para os serviços de “educação especial”.

Este modelo, com realce para a versão de 1993, assemelha-se ao de resposta à intervenção, i.e., apesar de Correia ter pensado este modelo há mais de 15 anos, ele assemelha-se ao modelo designado resposta à intervenção) destinado a identificar alunos com NEE, particularmente alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), uma vez que utiliza três níveis de intervenção, cuja intensidade de ensino vai sendo crescente em cada um dos níveis (ver figura 3).

Figura 3

Um modelo para a educação especial



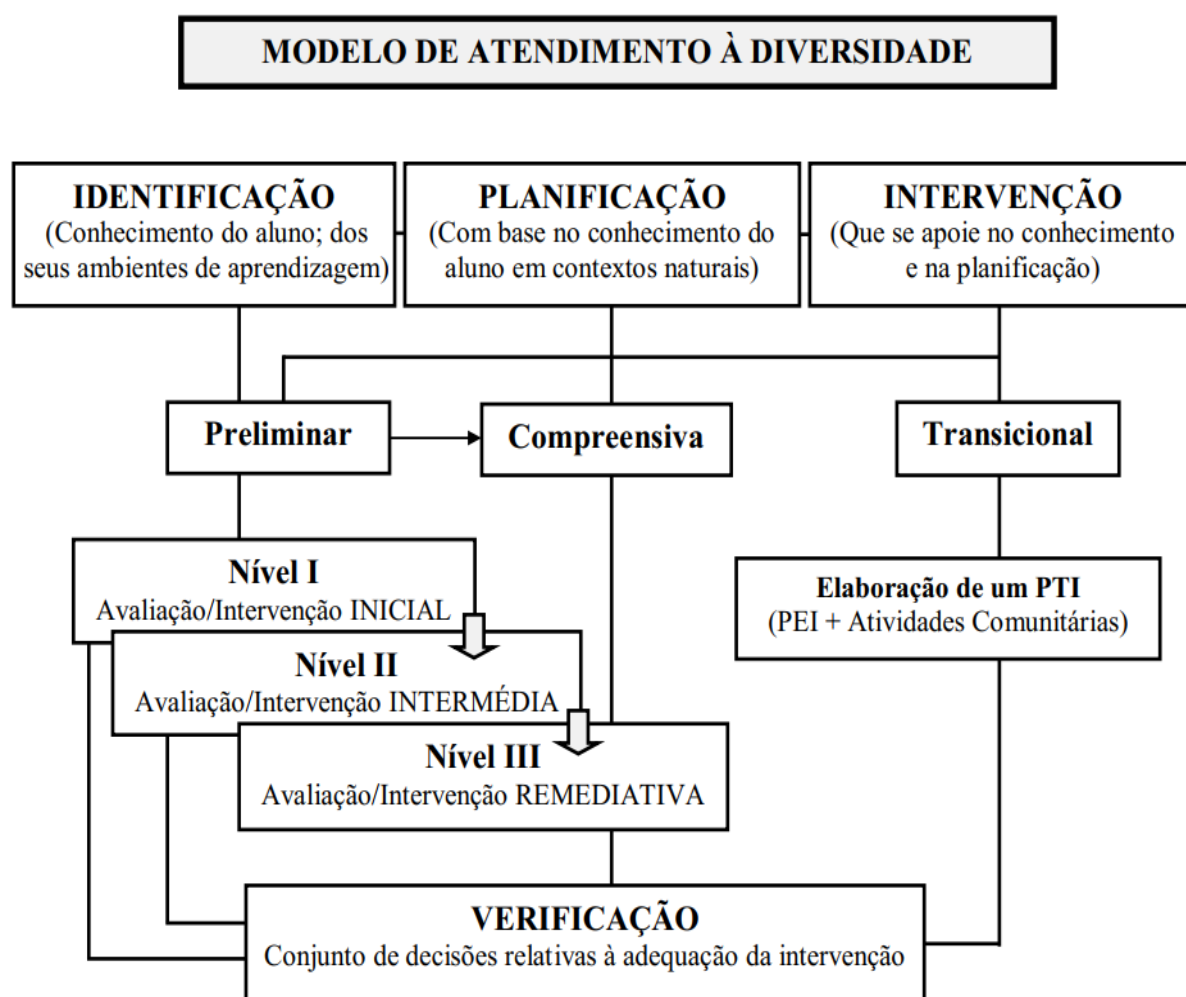
Nota: (Correia, 1993, p. 6)

No entanto, o MAD chama a atenção para a importância de se intervir precocemente, quando o aluno começa a experimentar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se de que ele venha a receber apoios adequados baseados no uso de estratégias apoiadas pela investigação (Correia, 2003; Gresham, 2002; Heward, 2006) e permite, ainda, que o aluno tenha acesso a intervenções especializadas numa fase mais precoce do seu percurso escolar, mesmo antes de ele ser encaminhado para os serviços de educação especial, aliás como é proposto pelo método Resposta - à - Intervenção (Correia, 2010b). O MAD engloba também um modelo de avaliação contínua, que monitoriza o desenvolvimento do aluno e verifica a validade da intervenção.

Correia (2014) apresenta uma configuração do modelo composta por quatro componentes essenciais: **identificação** (conhecimento do aluno; dos seus ambientes de aprendizagem), **planificação** (com base no conhecimento do aluno em contextos naturais), **intervenção** (que se apoie no conhecimento e na planificação), **verificação** (conjunto de decisões relativas à adequação da intervenção); as três subcomponentes: preliminar, compreensiva e transicional; e os três níveis de intervenção: o nível I, ou intervenção inicial; o nível II, ou intervenção intermédia; e o nível III, ou intervenção remediativa. Esta configuração do MAD, apresentada em 2014, é para Correia a que melhor representa o modelo (ver figura 4).

Figura 4

Modelo de Atendimento à Diversidade



Nota: (Correia, 2014).

É assim que, ainda segundo Correia (2010a), as práticas do Modelo Inclusivo têm como objetivo principal proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil, isto é, ensinar tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, o que requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos. Para o MAD, é importante trabalhar com a observação e avaliação do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem, para que se enquadrem as suas características dentro do vasto leque de necessidades educativas especiais identificadas, alinhadas ao seu desenvolvimento, pois é importante recolher informações que ajudem a tomar decisão. Assim, Correia (2010b) fala de quatro formas de avaliação, informal, inicial, preliminar e compreensiva. Sendo que a avaliação inicial se prende com a avaliação preventiva, em que a intervenção é da única responsabilidade do professor da turma, que tem como tarefa identificar os alunos cujos problemas na aprendizagem estão a causar-lhe insucesso escolar.

Na avaliação inicial, o professor pode usar diferentes tipos de avaliação como a observação, avaliação baseada no currículo, análise de produto, análise de tarefas, inventários, textos centrados em critérios, ensino diagnóstico, entrevistas e questionários. Ao mesmo tempo podem ser usados inventários de comportamento de alunos, que deve terminar com a elaboração de um relatório inicial que servirá para encaminhar o aluno à equipa de apoio, dependendo do tipo do problema ou dificuldade de aprendizagem ou de comportamento da criança (Correia, 2010b).

A avaliação preliminar surge como resultado do insucesso permanente do aluno depois de o professor verificar seu insucesso escolar, o que leva o professor a discutir com outros profissionais, com os pais e outros profissionais da administração escolar, para que se procedam às modificações ou ajustamento à educação. Na avaliação preliminar devem ser examinados todos os registos e produtos do aluno, para que, como resultado da avaliação preliminar seja elaborado um programa de intervenção individualizado, da responsabilidade do professor regular que pode ser coadjuvado pelo professor de educação especial ou outros especialistas.

O MAD baseia-se no princípio da diferenciação pedagógica e colaboração, onde estão presentes o conhecimento, a planificação, a implementação, o progresso e a verificação. Segundo Correia, (2010b) este programa deve considerar os ajustamentos às adaptações curriculares e ou às modificações ambientais julgadas necessárias para a consecução dos objetivos que o currículo escolar propõe.

Entretanto, a avaliação preliminar pode encaminhar para uma avaliação compreensiva que consiste na observação direta da criança nos seus ambientes naturais, avaliação dos seus desempenhos académicos e sociais através do uso de técnicas formais e informais, com base na observação efetuada, que termina com a elaboração de um programa educativo individualizado.

O Programa Educativo Individual (PEI) constitui, de acordo com DGIDC (2008), um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais, bem como todos os demais alunos no seu processo educativo. É instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e aprendizagem.

O PEI deriva da avaliação da criança para a obtenção de informação relacionada com o suposto problema que ela apresenta e efectuada por um conjunto de especialistas, professores de ensino regular e de educação especial, psicólogos, terapeutas e serviços clínicos, em suma, uma equipa multidisciplinar. Este processo termina com uma reunião de planificação e programação, onde se procura descrever o caminho educacional que leva a uma intervenção (Correia, 2003).

Luís de Miranda Correia enuncia alguns componentes básicos do PEI, descritos no quadro a seguir apresentado.

Quadro 2

Componentes básicos do PEI

Componentes básicas do PEI	
Componente	Descrição
Nível de realização	Obtém-se através da avaliação formal ou informal; dá-nos o nível educacional e de “aptidão” da criança, em termos funcionais.
Modalidade de atendimento (classe regular, serviços de educação especial e outros serviços)	Áreas curriculares em que a criança participa: duração diária da permanência na classe regular; tipo e duração de serviços específicos que a criança irá receber; tipo e duração de outros serviços requeridos para a prestação de uma educação apropriada. Deve ter-se sempre em conta o “meio menos restritivo possível”.
Calendarização da intervenção	Datas da duração dos serviços propostos

Objetivos globais	Conjunto de metas educacionais anuais a atingir nas áreas problemáticas da criança, de acordo com a sua realização atual.
Objetivos específicos	Conjunto de objetivos que estabeleça etapas intermédias entre o nível atual de realização da criança e os objetivos globais.
Avaliação	Critérios e procedimentos de avaliação que se assegurem a consecução dos objetivos específicos.
Reavaliação	Revisão, pelo menos anual, efetuada pela equipa para se assegurar a consecução dos objetivos específicos e, assim, considerar a elaboração de novo PEI ou a recondução da criança para o ensino regular.
Composição da equipa	Assinaturas de todos os elementos da equipa que participam na elaboração do PEI.
Anuência parental	Aprovação do PEI por parte dos pais.

Nota: (Correia, 2010b, p. 27).

Assim sendo, é correcto afirmar que o atendimento a todos os alunos, incluindo aqueles com NEE, exige uma série de pressupostos que deverão estar presentes em todas as escolas, principalmente a mudança de atitudes, a liderança responsável e participativa, o trabalho em equipa que permita a construção conjunta, a formação profissional com enfoque na educação especial virada e baseada na inclusão, a procura de novas estratégias de aprendizagem ligadas aos resultados do trabalho de investigação aplicada e ao trabalho em ambientes flexíveis (Santos, 2014).

Vale referir que em Angola o MAD vem sendo adotado, ainda que de forma muito embrionária, como modelo para atender os alunos com NEE. Contudo, há a necessidade de se realizarem estudos profundos sobre a implementação do MAD no contexto educativo angolano, suas vantagens, desvantagens e constrangimentos.

1.5 Modelo Construindo Blocos

Construindo Blocos³ é um modelo que defende que no atendimento de alunos com NEE é importante conciliar objetivos individuais da criança com métodos pedagógicos e matérias apropriados, decidir a quantidade de ajuda ou de assistência de que a criança precisa. De acordo com este modelo, as abordagens pedagógicas elaboradas nas políticas e nas intervenções escolares para crianças com necessidades educativas especiais devem ser estruturadas com base nas rotinas e principalmente em ambientes inclusivos, numa estreita relação com oportunidade de as crianças desenvolverem as suas competências sociais (Sandall & Schwartz, 2003). Deste modo, ao se destacar a necessidade de se definir claramente os objetivos, as estratégias pedagógicas e os resultados que se pretendem alcançar, os recursos humanos devem merecer uma atenção especial no seu perfil de formação, pensando sempre no atendimento especializado e individualizado para as crianças com NEE.

Este modelo é, assim, um conjunto de práticas educacionais concebidas para ajudar os professores a fazerem um trabalho mais eficaz na inclusão de crianças com NEE. Ele fornece aos professores uma variedade de métodos e de estratégias para assegurar que as crianças aprendam capacidades importantes nas salas inclusivas (Sandall & Schwartz, 2003).

Para utilizar este modelo com sucesso, os professores e educadores têm de conciliar os objetivos individuais da criança com métodos pedagógicos e materiais apropriados, decidir a quantidade de ajuda ou assistência de que a criança precisa, fornecer essa ajuda e determinar se ajuda foi útil (Sandall & Schwartz, 2003). Esta ajuda não deve, sempre que possível, ser prestada unicamente pelo professor; é imprescindível a intervenção conjunta de todos outros especialistas (terapeutas da fala, psicopedagogos, fisioterapeutas e outros especialistas) os quais trabalham em forma de equipa.

Passos para utilizar o Modelo de construção de blocos:

- Avaliar o que de facto está a acontecer na sala de aula, podendo-se utilizar o formulário de avaliação da qualidade da sala;

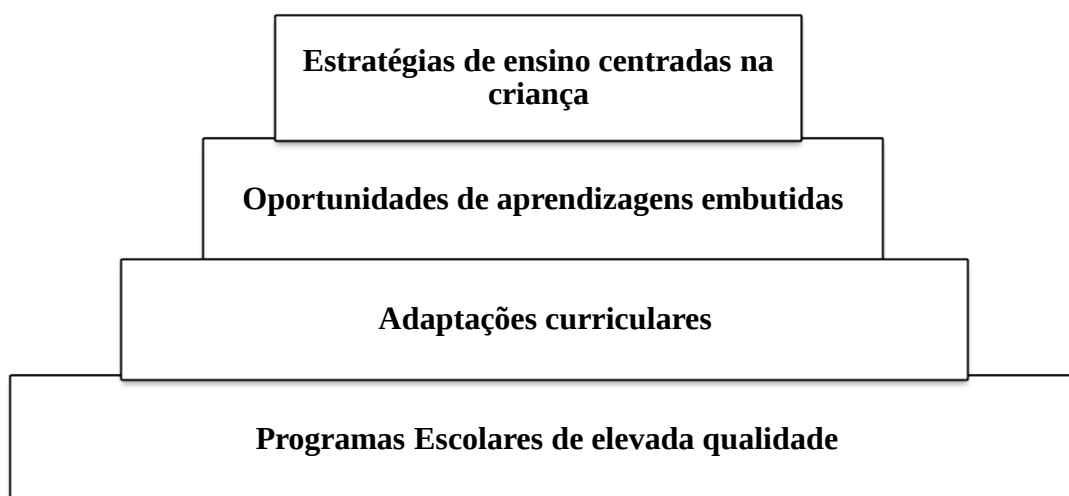
³ Este modelo foi essencialmente concebido para atender crianças do nível pré-escolar; contudo, neste trabalho o mesmo foi tido (adaptado) como destinado ao ensino primário, na medida em que se consideram valiosas as suas contribuições não somente para atender crianças no nível pré-escolar, mas também no ensino primário.

- Considerar os objetivos individuais e os das crianças na sala;
- Elaborar um projeto para as crianças que tiverem/precisem um PEI ou apresentem dificuldade em participar nas atividades realizadas na sala de aula (Sandall & Schwartz, 2003, p. 19).

A figura 5 demonstra as quatro componentes-chaves que compõem o modelo de construção de blocos: 1. Programa pré-escolar/escolar de elevada qualidade; 2. Adaptações curriculares; 3. Oportunidades de aprendizagem embutidas; 4. Estratégias de ensino centradas na criança.

Figura 5

Componentes-chaves que compõem o modelo de construção de bloco



Nota: (Sandall & Schwartz, 2003).

Em função disto, consideramos que o Modelo de Construção de Blocos, constitui um modelo válido e crucial para a compreensão e melhoria da prática dos professores angolanos, razão pela qual o tomamos como referência na pesquisa.

1.5.1 Programa Escolares de elevada qualidade

De acordo com Bredekamp e Copple (1997), um programa de elevada qualidade baseia-se nos princípios das práticas apropriadas ao desenvolvimento que, por sua vez, se baseiam no conhecimento atual sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, nos pontos fortes, nos interesses e nas necessidades de cada uma das crianças do grupo e nos contextos sociais e culturais nos quais as crianças vivem.

De acordo com Sandall e Schwartz (2003), em relação aos programas de elevada qualidade e as práticas apropriadas ao desenvolvimento, a investigação e a experiência fornecem alguns componentes necessários para um ambiente de aprendizagem apropriado ao desenvolvimento, nomeadamente:

- Interações de envolvimento ativo;
- Um ambiente adequado e previsível;
- Muitas oportunidades de aprendizagem;
- Ensino que se adequa à criança e à atividade;
- Materiais, atividades e interações apropriadas ao desenvolvimento;
- Práticas que garantem higiene e segurança;
- Níveis apropriados de orientação da criança.

1.5.2 Adaptações Curriculares

Uma adaptação curricular, no âmbito deste modelo, é uma mudança feita na atividade em curso ou aos materiais da sala, de modo a assegurar ou a maximizar a participação da criança. Ao melhorar os níveis de participação da criança ou aluno nestas atividades e as interações dela com os materiais e os pares, o professor pode ajudá-lo a aproveitar estas oportunidades para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Sendo que, se o aluno não poder aprender através do aumento da participação, o professor deve fornecer mais apoio (Sandall & Schwartz, 2003), uma vez que a inclusão consiste exatamente nisto, na participação ativa de crianças com e sem NEE na mesma sala de aula (Filler, 1996). Pelo que nos ambientes de aprendizagem deverão ser prestados todos os serviços que as crianças precisam para alcançar os objetivos individuais estabelecidos para elas, pelas suas famílias e por uma equipa de profissionais.

Com este modelo percebemos que o trabalho dos professores deve levar as crianças a participarem nas aulas, a entrosarem-se com outras crianças em atividades de pares, tendo como base um programa educativo individual que observa os pontos fortes e interesses particulares da criança.

Ainda segundo Sandall e Schwartz (2003), no modelo de construção de blocos é preciso avaliar com um formulário (avaliação da qualidade da sala), ao mesmo tempo ter em atenção os objetivos de

aprendizagem de acordo com uma matriz de atividade, tendo presentes as atividades e as rotinas em sala de aula.

Pode acontecer muitas vezes que se façam adaptações curriculares, que são, antes de mais, um procedimento de ajustes paulatinos de respostas que poderá desembocar ou não num programa educativo individual (Manjón et al., 1997). As adaptações curriculares devem transformar-se em ferramentas ou instrumentos úteis, como respostas à diversidade que os alunos ou as crianças apresentam em relação aos seus ritmos e interesses de aprendizagem. Na sala de aula, por exemplo, podem ser realizadas atividades homogêneas ou até individualizadas dependendo dos interesses e também das formas didáticas organizativas elaboradas pelas equipas psicopedagógicas com carácter multidisciplinar.

Neste modelo, as adaptações curriculares devem ser usadas quando o professor, nas suas observações, concluir que a criança está interessada nas atividades decorrentes, mas não consegue participar adequadamente (Sandall & Schwartz, 2003).

Tipos de adaptações curriculares de acordo com o Modelo de Construção de Blocos

De formas a ajudar as crianças a participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem, o Modelo Construção de Blocos estabelece oito tipos de adaptações curriculares, conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 3

Tipos de adaptações curriculares segundo o Modelo Construção de Blocos

Tipo de adaptação	Definição	Estratégias
Apoio ambiental	Alteração do ambiente físico, social e temporal para promover a participação, o envolvimento e a aprendizagem.	- Mudar o ambiente físico; - Mudar o ambiente social; - Mudar o ambiente temporal.
Adaptação de materiais	Modificar os materiais para que a criança possa participar de forma mais independente possível.	- Colocar os materiais ou os equipamentos em locais apropriados; - Dar estabilidade aos materiais; - Modificar a resposta;

		- Fazer materiais maiores ou mais brilhantes.
Simplificar a atividade	Simplificar uma tarefa complexa, desdobrando-se em passos mais simples ou reduzindo o número de etapas.	- Desdobrar a tarefa; - Alterar ou reduzir o número de etapas; - Terminar com sucesso.
Usar as preferências da criança	Se a criança não estiver a tirar proveito das oportunidades disponíveis, identificar e integrar as suas preferências.	- Segurar o brinquedo preferido; - Fazer a atividade preferida; - Brincar com a pessoa preferida.
Equipamento especial	Equipamento especial ou adaptado que permita à criança participar ou aumentar o seu nível de participação.	- Usar equipamento especial para aumentar o acesso; - Fazer a atividade preferida; - Brincar com a pessoa preferida.
Apoio do adulto	Intervenção de um adulto para apoiar a participação e a aprendizagem da criança.	- Servir de modelo; - Brincar com a criança; - Usar elogios e incentivos.
Apoio de pares	Utilizar os pares para ajudar a criança a atingir objetivos importantes.	- Servir de modelo; - Atuar com ajudante; - Elogiar e incentivar.
Apoio invisível	Organização de eventos que ocorram naturalmente no decurso de uma atividade.	- Planear e ordenar as intervenções; - Ordenar as atividades numa determinada área curricular.

Nota: (Sandall & Schwartz 2003).

Adequar o currículo é uma tarefa da responsabilidade do professor de turma que deve idealizar os instrumentos metodológicos para que o aluno consiga bons resultados. Neste sentido, como já se referiu acima, o currículo deve incluir as características dos alunos, vinculando as suas necessidades e capacidades aos ambientes de aprendizagem, e deve ser reformulado sempre que necessário, especialmente quando se tratar de crianças com NEE, devendo em eles encontrar as especificidades, a evolução do aluno, as suas avaliações e a verificação da validade das intervenções (Correia, 2008; Rodrigues 2003; Santos, 2014).

1.5.3 Oportunidades de aprendizagem embutidas

De acordo com este modelo, consideram-se oportunidades de aprendizagem embutidas (OAE), aquelas em que o professor tem a possibilidade de aumentar ou intensificar o tempo de aprendizagem dos alunos, embutindo ou integrando oportunidades planeadas dentro das atividades e das rotinas habituais da sala de aulas. Sendo que neste processo, os professores identificam as oportunidades mais importantes para atingir os objetivos de aprendizagem individuais das crianças e tentam satisfazer os interesses de cada uma delas, inserindo interações pedagógicas curtas e sistemática nas atividades e nas rotinas existentes na sala, para melhorar a aprendizagem do aluno. O professor deve planificar aquilo que vai dizer, ações e os materiais a utilizar no decorrer destas interações (Sandall & Schwartz, 2003).

Percebemos que ao trabalhar as OAE é importante saber identificar os problemas, encontrar soluções, implementar a solução escolhida e avaliar o seu resultado. Para tal, o professor precisa de avaliar a qualidade da sala, planificar o horário, pensar como planificar para uma criança específica e as crianças em gerais, construir uma matriz de atividade, definir estratégias de ajuda e orientação geral, bem como estratégias de reforço positivo. Assim, torna-se indispensável pensar na programação, na seleção de matérias e verificar os progressos, visando a capacidade de autonomia das crianças. A bem da verdade é um pouco disto que os professores com os quais trabalhamos nesta investigação têm tentado fazer, mesmo sem seguir um modelo *standard*.

Criar as OAE tem vários benefícios: 1. São usadas as atividades e as rotinas em curso; deste modo, esta estratégia não requer grandes mudanças na sala; 2. O professor tira proveito dos interesses e preferências da criança, o que aumenta a motivação da criança para participar e para aprender; 3. A capacidade que a criança tem para usar a competência recentemente aprendida aumenta, uma vez que o ensino tem lugar no ambiente natural da sala; 4. Se os professores proporcionarem OAE várias vezes durante o dia e em atividades diferentes, aumentam a possibilidade de a criança usar essa aptidão em situações diferentes (Sandall & Schwartz, 2003).

1.5.4 Estratégias de ensino centradas na criança

Qualquer programa de inclusão escolar precisa centrar suas práticas na criança, isto é, encarar a criança como um ser individual, com necessidades e características próprias, tal como se defende na Declaração de Salamanca (1994), no ponto 7, que “as crianças e jovens com necessidades educativas

especiais devem ter acesso às escolas regulares, que elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”.

Para Sandall e Schwartz (2003), o uso de estratégias de ensino centradas na criança fundamenta-se num processo preliminar, realizado pelo professor e outros especialistas, de identificação das oportunidades de aprendizagem relacionadas com o objetivo individual da criança; ensino planeado, consistente e sistemático para desenvolver e construir capacidades específicas, comportamentos e conceitos. Estas estratégias são técnicas e métodos para proporcionar um ensino capaz de melhorar os resultados da criança. As mesmas ajudam os professores a transformar oportunidades de aprendizagem em interações de aprendizagem bem-sucedidas, sendo que podem ser utilizadas sempre que se quiser ensinar capacidades ou conceitos específicos e em diferentes situações da aula.

As estratégias de ensino centradas na criança, as interações pedagógicas são até mesmo mais sistemáticas e mais intensivas do que as adaptações curriculares ou do que as OAE, uma vez que embora o uso de adaptações curriculares e de OAE permita ao educador continuar a usar atividades e rotinas em curso, as estratégias de ensino centradas na criança são usadas quando os objetivos individuais da criança e as necessidades de aprendizagem exigem que o educador adote essas estratégias (Sandall & Schwartz, 2003).

Conforme foi dito mais acima, as estratégias de ensino centradas na criança são usadas quando o professor ou a equipa identifica um objetivo de aprendizagem e determina que, para alcançar o objetivo, a criança precisa de situações de aprendizagem específicas (Sandall & Schwartz, 2003). Por exemplo, Kuenda deverá usar um andarilho ou outro utensílio que a ajude a caminhar ou a dar passos na sala; Tutunguila deverá fazer construções com materiais de construção, seguindo o modelo do adulto.

Ainda de acordo com Sandall e Schwartz (2003), neste tipo de ensino, o professor avalia o comportamento da criança e usa-o como base para mudar os seus próprios comportamentos de ensino, com a finalidade de fazer com que a criança alcance mais facilmente o objetivo.

Uma vez que as estratégias de ensino centradas na criança ocorrem ou devem ocorrer dentro de um contexto de interação, em que diferentes pessoas trabalham em colaboração, é recomendável que estas interações não sejam somente estabelecidas entre a criança e o adulto, mas também entre

pares, isto é, entre criança e criança, uma vez que os pares também podem ser instrutores eficazes para a criança que precisa de apoio.

1.5.4.1 Passos básicos para implementar estratégias de ensino centradas na criança

De acordo com Sandall e Schwartz (2003), antes de qualquer coisa, o professor ou a equipa precisa decidir se vão ser usadas situações de aprendizagem específicas ou se o ensino vai ser embutido em atividades e rotinas em curso (OAE), ou mesmo se vai ser usada uma adaptação curricular. Esta decisão deve ser tomada tendo em consideração alguns critérios como:

- O objetivo que a criança precisa de atingir deve ser específico para ela;
- A criança tem de aprender uma capacidade ou um conceito para tirar proveito do currículo comum ou para ter acesso ao mesmo. Estar atento, imitar crianças ou adultos, brincar com diversos materiais e seguir instruções simples são exemplos de capacidades ou conceitos que poderiam precisar ser ensinados explicitamente a uma criança para a ajudar a ter acesso ao currículo;
- Garantir que a criança aprenda competências essenciais que a ajudem a ser o mais autónoma e independente possível na sala, tais como as capacidades relacionadas ao asseio e a limpeza, e seguimento da rotina da sala;
- Analisar ou avaliar o progresso da criança, isto é, ter em consideração se a criança está a progredir (lenta ou rapidamente) face ao uso de OAE ou adaptações curriculares pelo professor ou pela equipa.

Depois de tomada a decisão de usar estratégias de ensino centradas na criança, os passos básicos a serem seguidos assemelham-se aos esboçados para as OAE:

- Clarificar o objetivo de aprendizagem e determinar os critérios de sucesso;
- Recolher informação básica para determinar o nível de desempenho atual da criança;
- Usar uma matriz de atividade para selecionar atividades ou momentos do dia em que o ensino especial possa ser aplicado;
- Planificar a interação pedagógica e registá-la numa ficha de planificação;
- Implementar o ensino conforme o planificado;

- Recolher diariamente dados (usando registos de frequência, registos de observação ou produtos permanentes) sobre o desempenho da criança, de modo a se tomar decisões pedagógicas consistentes, assim que seja necessário.

1.5.4.2 Desenvolver estratégias de ensino centradas na criança

Segundo Sandall e Schwartz (2003), as estratégias de ensino centradas na criança se desenvolvem tendo em conta quatro categorias: instruções, estratégias de ajuda, estratégias de reforço e estratégias mediadas por pares.

Instruções

Consiste em comunicar à(s) criança(s) o que deve(m) fazer. As instruções orientam a criança para uma componente específica de uma tarefa, para uma atividade ou para materiais, aos quais a educadora quer que a criança preste atenção. Em geral, as boas instruções são breves, claras, centradas no comportamento observável, positivas (dizem a criança para fazer alguma coisa em vez de lhe dizer para parar de fazer). Ver exemplo no quadro seguinte.

Quadro 4

Exemplos de instruções boas e pobres

Instruções boas	Instruções pobres
Aponta para o comboio.	<i>Eu vejo muitas gravuras bonitas. Vês a gravura de um comboio?</i> (Nota: A resposta correta a esta pergunta é “sim” e não apontar para a gravura).
Nhan, vem jogar futebol connosco.	Nhan, olha, os meninos estão a jogar futebol. Tu gostas de futebol, não gostas? O que gostarias de fazer agora?
Para uma criança que está a correr à volta da sala durante o tempo de escolha livre: <i>Drew, prefere brincar na mesa sensorial ou com blocos?</i>	Drew, para de correr pela sala e pensa sobre o que queres fazer. Tu precisas de tomar uma decisão.

Nota: (Sandall & Schwartz, 2003).

Estratégias de ajuda

Entende-se por ajuda como algo que o professor faz antes de a criança manifestar um determinado comportamento para aumentar a probabilidade de esse comportamento ser adequado. Sendo que as mesmas devem: i.) ajudar a ensinar capacidades; ii.) serem removidas o mais rapidamente possível para que a criança possa realizar as tarefas de forma autônoma e independente; e iii.) serem combinadas com reforço.

Há três componentes a considerar na estratégia de ajuda:

1ª Orientação gradual: consiste em o professor fornecer a menor ajuda possível à criança. Sendo que a ajuda deve ser removida logo que a criança domine a capacidade ou a tarefa.

Exemplo: Samisha está a aprender a pôr a mochila às costas sozinha. Esta aprendizagem envolve posicionar a mochila, enfiar um braço numa das alças, puxá-la para o ombro, enfiar o outro braço na outra alça e esticar de modo que a alça fique sobre o ombro. A educadora usa uma ajuda física de “mão sobre mão” para os passos de pôr a mochila que Samisha não consegue fazer e usa ajudas verbais para os passos que Samisha consegue fazer, mas que, às vezes, esquece. Assim que Samisha aprenda a fazer um novo passo sozinha, a educadora deixará de a ajudar nesse passo.

2ª Atraso temporal: consiste em reduzir e eventualmente eliminar as ajudas dadas a uma criança, dando-lhe alguns segundos para ela demonstrar a capacidade antes de lhe fornecer um tipo de ajuda. Esta estratégia poder ser muito eficaz para ensinar as crianças a serem mais espontâneas a pedir e organizar brinquedos, materiais ou atividades.

Exemplo: Se Samisha esperar sempre pela professora para começar a colocar a mochila, a educadora pode usar atraso temporal. A educadora chega junto dos lugares das crianças e diz: “está na hora de colocarem as mochilas.” Depois, espera aproximadamente três segundos, enquanto olha para Samisha com expectativa. Se Samisha começar a tarefa, a professora sorri e ajuda-a se for necessário. Se Samisha esperar, a professora pode fornecer uma instrução mais direta, tal como: “Samisha, coloca a tua mochila.” E pode esperar outros três segundos.

3ª Cadeia inversa: Consiste, para alguns objetivos, proporcionar ajuda no princípio para a sucessão completa de passos.

Estratégias de reforço

Reforços são ações (por exemplo, palavras, atividades) que se seguem a um comportamento. Na realização de uma atividade pela criança, duas são as possíveis ações do professor: a instrução e o reforço. A instrução é vista como sendo o conjunto de incentivos que acontecem antes do comportamento da criança. Já o reforço é tudo aquilo que os professores fazem imediatamente após o comportamento ou resposta da criança, o qual pode ser:

- **Reforço positivo:** é algo que se segue a uma resposta específica e que aumenta a probabilidade de a resposta voltar a acontecer. *Exemplo: Depois de Tina ter vestido as suas roupas, o professor diz: “muito bem, Tina, apertaste as molas!” e coloca uma estrela no quadro dela.* Este reforço é normalmente uma consequência agradável e tem uma alta probabilidade de melhorar qualquer comportamento que o antecedeu. Uma característica importante do reforço positivo é o facto de que o que funciona como um reforço é muito específico para cada criança e varia com o passar de tempo, e o único modo para determinar que alguma coisa funciona como reforço é examinar o efeito que isso tem no comportamento de uma criança;
- **Reforço diferencial de outro comportamento:** consiste em ver a criança a agir bem e fazer com que ela saiba que está a agir bem. Esta técnica é usada quando se quiser diminuir um comportamento problemático na sala, fornecendo reforço positivo à criança para os comportamentos que são incompatíveis com o comportamento problemático.
- **Estratégias mediadas por pares.**

O trabalho de pares pode ser muito vantajoso para o aluno com NEE, já que para além de permitir que esta aprenda com alguém do seu nível etário, ela aprende a se socializar e a trabalhar de forma colaborativa. Uma vez que o professor não é onnipresente, pode este atribuir aos pares a tarefa de ajudar o aluno com NEE a aprender ou a praticar algumas capacidades. No entanto na escolha do par ou dos pares, o professor precisa considerar aspetos importantes, tais como:

- O par precisa dominar a capacidade. Por exemplo, se o objetivo para a criança com NEE for seguir a rotina de sair da sala, os pares que estão a ajudar devem ser capazes de sair da sala sozinhos;
- Os pares precisam saber o que fazer para ajudar a criança com NEE a aprender a capacidade, para tal o professor tem de explicar aos pares exatamente o que eles devem fazer para ajudar a criança com NEE;

- Devem ser incorporados diferentes pares no processo de aprendizagem, isto é, o professor deve escolher vários pares para apoiarem o aluno com NEE, isto evita cansaço e promove uma maior socialização;
- Os pares precisam saber que o professor valoriza o seu trabalho, uma vez que o reconhecimento do professor é essencial nas estratégias mediadas por pares;
- Os pares devem ser ensinados a não tratar o colega como o “ajudado”. Quando os pares estiverem a dar demasiada ajuda ou estiverem a ajudar com coisas que o colega já sabe fazer, o professor deve intervir e sugerir que esperem para ver se o colega pode fazer a tarefa sozinho;
- Algumas das adaptações curriculares também envolvem pares. Por exemplo, os modos como as educadoras agrupam os alunos para algumas atividades, enquanto usam os pares, são exemplos de adaptações simples.

Ainda de acordo com Sandall e Schwartz (2003), ao implementar estratégias de ensino centradas na criança, devem ser considerados aspetos como:

- Programação: consiste em identificar tempos para dedicar atenção à criança e fornecer ensino especializado;
- Seleção de materiais (diversificar e utilizar materiais semelhantes aos que a criança usa na sala ou na comunidade e apropriados ao seu desenvolvimento, ao objetivo de aprendizagem, e do seu agrado);
- Motivação (identificar potenciais motivadores para a criança como ouvir música ou balançar numa cadeira de baloiço);
- Verificar o progresso: consiste em recolher regularmente dados sobre o desempenho da criança, de modo que a professora ou a equipa possa decidir se deve continuar o ensino ou mudá-lo, a medida em que é injusto para a criança continuar a fazer a mesma coisa se não estiver a aprender.

1.6 Percurso histórico e situação atual da educação especial inclusiva em Angola

A Educação Especial Inclusiva tem como objeto social atender, orientar, acompanhar, formar e apoiar a inclusão socioeducativa e familiar das crianças, jovens e adultos com NEE. De acordo com Correia (2017a), a Educação Especial Inclusiva deve ser vista como um conjunto de serviços e apoios especializados destinados a responder às necessidades especiais de um aluno com base nas suas

características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades e, deste modo, garantir a efetivação do princípio e do direito a igualdade de oportunidades e o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos.

Até a data atual, apesar das dificuldades, dos constrangimentos, dos avanços e recuos, uma vez que o percurso é na verdade desafiador, mas não impossível. Angola tem vindo a percorrer este caminho, com o fim de dar respostas educativas de qualidade para cada aluno com Necessidades Educativas Especiais e não só.

Não obstante, em Angola o atendimento de alunos com NEE é ainda deficitário, uma vez que em muitas escolas angolanas vivencia-se o que Correia (2010a) chama de exclusão funcional ao invés de inclusão, isto é, é ainda elevado o número de alunos que não beneficiam de um ensino ministrado em classes regulares que seja congruente às suas características, às suas necessidades, às expectativas e atitudes dos professores e aos apoios adequados. Contudo, a força de vontade dos professores comprometidos com a causa da inclusão, pais e encarregados de educação e outros parceiros, tem feito valer a pena cada passo dado, no processo de construção de um sistema educativo inclusivo.

Importa referir que até antes da Independência, o sistema educativo (colonial) não contemplava o atendimento escolar às pessoas com deficiência, pelo que, como consequência da política educativa herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem política, militar e económico-social, que registámos após a independência nacional, se conhecem atrasos significativos no domínio educativo, em geral, e da educação especial, em particular.

Em 1972, (ainda no período colonial), iniciou de forma tímida e a título privado o ensino de pessoas cegas em número reduzido de aproximadamente dez alunos, na Escola Óscar Ribas, com um enfoque de habilitação e reabilitação profissional. Entretanto, quatro anos após a independência de Angola, em 1979, foi implementada a Educação Especial, pela circular nº 56, de 19 de Outubro, pelo Ministério da Educação, data a partir da qual se criaram as condições mínimas indispensáveis, o que permitiu a abertura e funcionamento das Escolas de Educação Especial.

Dois anos mais tarde, cria-se o Departamento Nacional para a Educação Especial. (Decreto nº 40/80, de 14 de Maio - Estatuto Orgânico do MED, Artigo 17º). A partir desta data começou o atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais. Este atendimento era fundamentalmente para crianças com deficiência visual e auditiva e, mais tarde, abriram-se as primeiras salas especiais nas escolas do ensino geral para o atendimento de crianças com deficiência mental. Tanto as escolas especiais como as salas especiais funcionavam de uma forma segregada (dicotómica).

Considerava-se que as escolas especiais e as salas especiais proporcionavam um ambiente demasiado restrito e contraproducente do ponto de vista educativo, de altos custos por favorecer conceito de segregação e discriminação.

Em 1994, houve uma grande mudança em relação ao tipo de atendimento escolar das pessoas com Necessidades Educativas Especiais, aliada às experiências de outros países e à participação e assinatura de Angola da “Declaração de Salamanca” adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994).

Esta viragem efetiva-se com a implementação do Projeto 534/Ang/10 sobre “Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis”. O referido projeto compreendeu duas fases de implementação, tendo a primeira (fase piloto) iniciado em 1994, em três províncias, nomeadamente Luanda, Benguela e Huíla; e a segunda fase, iniciada no ano 2000, nas províncias do Huambo, Cabinda e Bié. Para além das ações de formação, realizaram-se visitas de orientação metodológica às províncias de Cabinda, Bié, Huambo, Huíla, Bengo, Benguela, Kuanza Sul e Luanda.

Com esta ação, o grupo-alvo da educação especial foi aumentando, originando por parte das estruturas centrais um investimento na formação de técnicos especializados no exterior do país e na capacitação local de professores em matéria de educação especial e integrada.

Em 1995, cria-se então a Direção Nacional para a Educação Especial em substituição do então Departamento Nacional para a Educação Especial. Neste contexto, dá-se início a um processo de criação de condições de estabilidade macroeconómica para a implementação de medidas e políticas democráticas e de direito, com vista a construção de uma educação mais inclusiva, sem preconceitos,

discriminação, estigmas e rótulos, isto na base da ratificação da Declaração de Salamanca (Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto, 2017).

É assim que em 2001 o governo angolano aprova a Estratégia para a Melhoria do Sistema de Educação, através, fundamentalmente, da aprovação Lei de Bases do Sistema da Educação, Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro. Sendo que a partir do ano de 2002, com o estabelecimento da paz, unidade e reconciliação nacional, os serviços da educação especial começam a ser progressivamente extensivos a todo o país, facto impulsionado com a aprovação, através do Decreto-Lei n.º 7/03, de 17 de Junho de 2003, do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, que no seu artigo 23º, ponto 1, cria o Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE). Que é, de acordo com este mesmo decreto:

...o órgão do Ministério encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política educativa relativa às crianças jovens portadores de deficiência, no sentido da melhoria do seu desempenho físico e psíquico, com vista a possibilitar-lhes a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades que permitam ou facilitem a sua autónoma integração ou reintegração na vida social.

O INEE constitui-se ainda num instituto tem como missão planejar, orientar, coordenar e supervisionar a implementação da Política Nacional sobre Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, ao mesmo tempo que define as diretrizes e estratégias de ação para que o sistema de educação e ensino de Angola assegure e garanta o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência, autismo e espectro autista e altas habilidades (Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto, 2017). Com a visão de não deixar ninguém para trás, Angola reafirma, através deste Instituto, o seu compromisso de garantir a organização de um sistema nacional inclusivo, disponibilizando a modalidade de educação especial de forma transversal no sistema geral de educação, nas instituições públicas, privadas e público-privadas.

Neste sentido, tanto a Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação, quanto a Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, constituíram instrumentos de orientação estratégica do Governo para o sector da educação, no período de 2001-2015, pois definiram as linhas gerais e específicas para a estabilização, consolidação e desenvolvimento (expansão) das modalidades de ensino especial. É assim que, tendo em conta este desiderato, é aprovado em 2011, pelo Decreto Presidencial n.º 20/11, de 18 de Janeiro, o Estatuto da Modalidade de Educação Especial,

convindo a regulamentar a referida modalidade de ensino nos termos do estabelecido no artigo 74º da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro.

De acordo com este Estatuto, constitui objetivo geral da Modalidade de Educação Especial atender, orientar, acompanhar, formar e apoiar a inclusão socioeducativa e familiar das crianças, jovens e adultos, com NEE. Sendo alguns dos seus objetivos específicos os seguintes:

- Garantir o atendimento educacional complementar e/ou suplementar dos alunos com NEE;
- Desenvolver projetos de formação de gestores e educadores para dar continuidade ao processo de implementação de sistemas educativos inclusivos;
- Sensibilizar a sociedade em geral e a comunidade escolar em particular, sobre a problemática da inclusão;
- Subsidiar filosoficamente e tecnicamente o processo de transformação do sistema educativo angolano, para um sistema inclusivo.

E com vista a fazer cumprir os objetivos previstos anteriormente, o Estatuto da Modalidade de Educação Especial, estabelece que no regime educativo especial deve-se proporcionar o seguinte:

- Utilização de equipamentos especiais de compensação;
- Adaptação das condições de acesso;
- Adaptações curriculares;
- Alterações curriculares;
- Condições especiais de matrícula;
- Condições especiais de avaliação;
- Adequação na organização de classes e turmas;
- Apoio pedagógico suplementar;
- Utilização da Língua Gestual Angolana;
- Utilização do Sistema Braille;
- Educação especial.

Para a efetivação da modalidade, houve a necessidade de uma nova composição do Ministério da Educação, com o fim de melhorar as relações horizontais entre as suas diferentes estruturas e níveis,

aprovou-se, assim, o novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, através do Decreto Presidencial nº 221/14.

Em 2012, foi aprovada a Lei n.º 21/12, de 30 de Junho, Lei da Pessoa com Deficiência, que apresenta a seguinte definição sobre pessoa com deficiência:

...aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções psicológicas, intelectuais, fisiológicas, anatómicas ou de estruturas do corpo, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar as atividades e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Podendo ser: pessoa com deficiência motora; pessoa com multideficiência profunda, pessoa com deficiência que se mova apoiada em cadeira de rodas e pessoa com deficiência visual.

Apesar de ser um conceito já ultrapassado a nível da literatura da área, esta definição de pessoa com deficiência permitiu aumentar significativamente o público-alvo da educação especial, trazendo assim um novo olhar e uma nova maneira de definir os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Tanto é que os objetivos da Lei da Pessoa com Deficiências estão voltados na realização de uma política global, integrada e transversal de prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência e devendo ser feita através da:

- promoção da igualdade de oportunidades no sentido de que a pessoa com deficiência disponha de condições que permitam plena participação na sociedade;
- promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida.
- promoção do acesso a serviço de apoio;
- promoção de uma sociedade para todos através da eliminação de barreiras e da adoção de medidas que visem a plena participação da pessoa com deficiência.

De forma prática a Lei da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 21/12, de 30 de Junho, 2012) serviu de suporte referencial para a realização do recenseamento geral da população e habitação – CENSO 2014. De acordo com os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), até 2014 a prevalência da deficiência na população angolana, residente, era de 2,5%, correspondente a 656 258 pessoas portadoras de deficiência, das quais 365 858 são (56%) do sexo masculino e 290 400 (44%) do sexo feminino (cf. tabela 1) (INE, 2016).

Tabela 1

População residente portadora de deficiência por grupos de idade, segundo o sexo

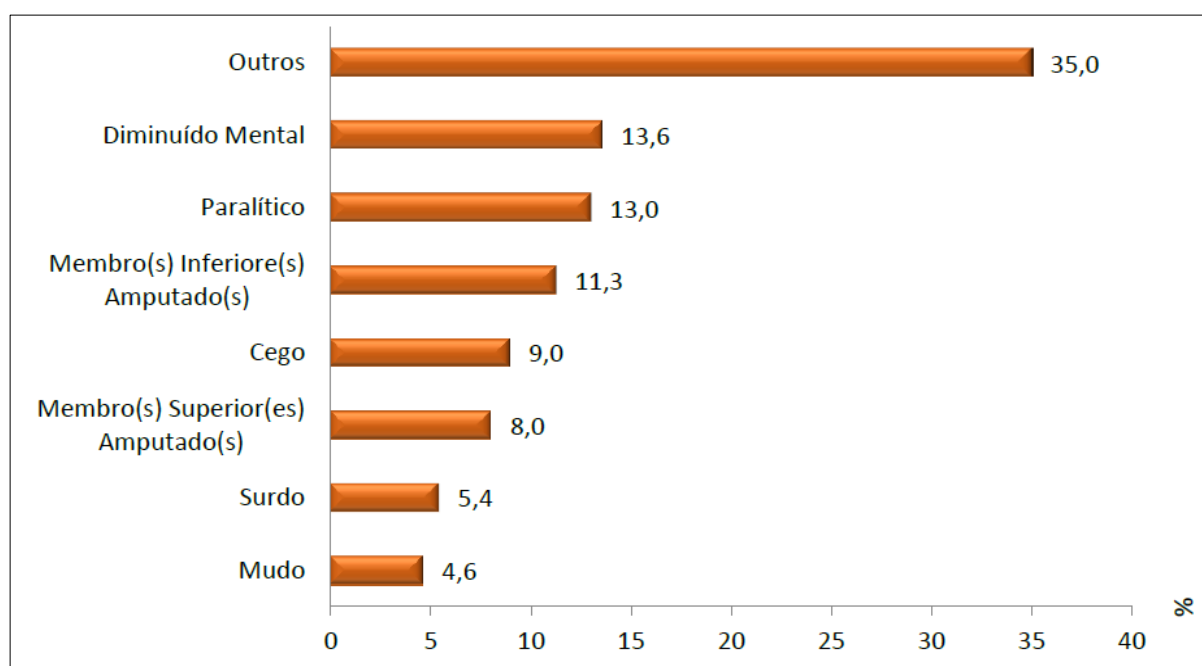
País e grupo de idade	Total		Homens		Mulheres	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Angola	656.258	100,0	365.858	100,0	290.400	100,0
0-4 anos	50.786	7,7	26.449	7,2	24.334	8,4
5-14 anos	113.325	17,3	59.789	16,3	53.536	18,4
15-24 anos	108.778	16,6	57.551	15,7	51.227	17,6
25-64 anos	326.390	49,7	192.662	52,7	133.724	46,0
65 ou mais anos	56.980	8,7	29.404	8,0	27.575	9,5

Nota: (INE, 2016, p. 48).

Entre as pessoas portadoras de alguma deficiência, 14% declararam ter problemas mentais, 13% são paráliticas e 11% têm os membros inferiores amputados, enquanto 8% têm os membros superiores amputados, 9% são cegos, 5% são mudos e 5% surdos (cf. figura 6). As províncias de Cabinda e do Namibe apresentaram as menores taxas de deficiência, isto é, uma taxa abaixo de 2% (cf. figura 7) (INE, 2016).

Figura 6

População portadora de deficiência, segundo o tipo

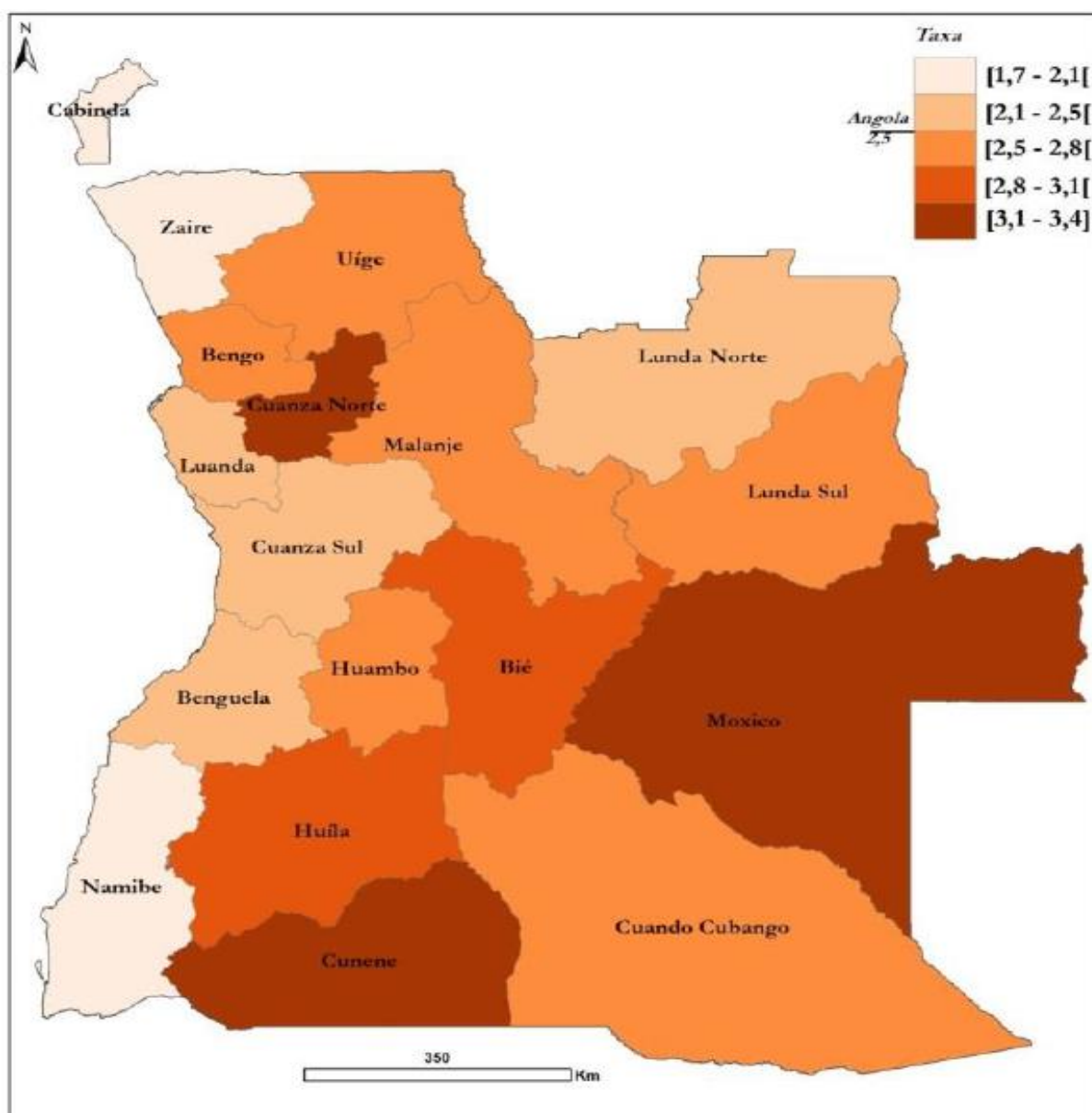


Nota: (INE, 2016, p. 48).

Em 2016, com o fim de reafirmar, entre os seus objetivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, incluindo os com deficiência, ou seja os com NEE, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino, e contribuir de forma mais efetiva, para a excelência no processo de ensino e aprendizagem, é aprovada pelo estado angolano a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, a qual revoga a Lei de Bases do Sistema de Educação Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro.

Figura 7

Cartograma - Prevalência de deficiência por província, 2014



Nota: (INE, 2016, p. 48).

No que respeita à educação especial e à inclusão escolar de alunos com NEE, a LBSEE, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, estabelece no seu artigo 9.º a universalidade como um dos princípios regente do Sistema de Educação de Ensino. De acordo com este princípio: O Sistema de Educação e Ensino tem carácter universal, pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de Ensino, assegurando a inclusão social a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação.

Já no seu capítulo IV, artigos 81.º, 82.º e 83.º, a esta mesma lei define as modalidades diferenciadas de educação, que constituem os modos específicos de organização e realização de processos educativos, transversais a vários subsistemas de ensino, e adaptados em função das particularidades dos beneficiários. Dentre estas modalidades, destaca-se a modalidade de Educação Especial, a qual é uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino e é destinada aos indivíduos com NEE, nomeadamente os educandos com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou de aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobredotados, visando a sua integração socioeducativa.

Entretanto, concordamos com a perspetiva crítica do Correia (2002), ao considerar que hoje já não faz sentido o uso da expressão “modalidade de educação especial” para designar o atendimento educacional de alunos com NEE na Escola ou Educação Inclusiva; faz, sim, sentido a utilização da expressão “serviços de educação especial”, uma vez que, segundo este autor, no entendimento internacional, por parte de especialistas, educadores, pais e para a filosofia atual relacionada às respostas educativas eficazes e ao respeito pelos direitos fundamentais dos alunos com NEE, o atendimento educacional a alunos com NEE não é mais o de uma modalidade, ou seja, o de um aspeto particular da educação, que a torna como num ensino (ensino especial) paralelo ao ensino regular, mas sim o de um conjunto de serviços (serviços de educação especial) que a escola deve ter ao dispor-se para responder às necessidades de todos os seus alunos, particularmente dos alunos com NEE (Correia, 2002).

Assim, considerando o argumento de Correia (2002), a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, está de certo modo ultrapassada, no que à Educação Inclusiva diz respeito, o que a remete a uma atualização ou mudança não somente das expressões, mas também das práticas, pois a educação especial já deixou

de ser um lugar (modalidade) para passar a ser um serviço, um serviço não apenas orientado para os alunos com NEE, devido às suas características e necessidades, mas que deve abranger todos os outros alunos sem exceção (Correia, 2002).

Ainda em 16 de Agosto de 2017, o governo de Angola, através do Decreto Presidencial n.º 187/17, aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar, revogando toda legislação em contrário. Este documento foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Educação Especial, com o apoio do fundo das Nações Unidas em Angola e outros órgãos ministeriais. A sua elaboração teve como base outros documentos jurídicos legais como a Constituição da República de Angola, a Lei da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 21/12, de 30 de Julho; Lei das Acessibilidades, Lei n.º 10/16, de 27 de Julho; a Lei do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro. Contribuíram ainda para a elaboração da política, a Declaração de Salamanca e a Convecção sobre os direitos da pessoa com deficiência.

1.6.1 Dados estatísticos sobre o público-alvo da Educação Especial Inclusiva em Angola de 2014 à 2019

Os dados apresentados neste tópico constituíram-se a partir do esforço da equipe do Instituto Nacional de Educação Especial, os quais possibilitaram o estabelecimento de indicadores e metas para o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na perspetiva inclusiva, no âmbito da Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar.

Na tabela 2 são apresentados os dados dos alunos público-alvo da educação especial matriculados em 2014, os quais foram recolhidos considerando a desagregação por províncias e por deficiências. Nesse ano, o público-alvo da educação especial perfazia um total de 28.467, englobando alunos com deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência física, motora, deficiência múltipla, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno de conduta e transtorno de linguagem.

Tabela 2*Alunos com deficiência matriculados em 2014 por Província*

	Física /					Transtorno		Transtorno	Total Geral
Província	Auditiva	Visual	Intelectual	Motora	Múltipla	TGD	Conduta	Linguagem	
Benguela	371	102	1223	129	185	291	139	55	2.495
Bengo	286	95	170	100	120	107	230	108	1216
Bié	377	132	467	164	151	173	117	104	1685
Cabinda	598	71	247	168	170	106	79	2	1441
Cunene	151	115	313	16	31	23	52	33	734
Huíla	1126	741	137	890	166	251	X	43	3354
Huambo	110	21	154	15	40	7	6	10	363
Kuando	138	21	351	17	4	X	209	66	806
Kubango									
Kwanza Norte	291	159	207	128	81	107	199	10	1182
Kwanza Sul	341	162	1922	152	109	X	105	111	2902
Luanda	981	155	1087	54	12	20	32	44	2385
Lunda Norte	294	156	196	140	91	167	87	50	1181
Lunda Sul	243	128	96	154	48	58	63	x	790
Namibe	354	140	363	194	183	138	188	108	1668

Malange	196	158	223	214	98	143	174	43	1249
Moxico	249	283	497	260	102	103	405	510	2409
Uíge	599	229	364	216	X	X	181	x	1589
Zaire	285	X	220	123	116	106	108	60	1018
Total	6990	2868	8237	3134	1707	1800	2374	1357	28467

Nota: (Ministério da Educação de Angola, 2020, p. 26).

No ano de 2015 os dados recolhidos foram desagregados por província e por regime de ensino e não identificaram os alunos por deficiência. Neste ano, a designação dos alunos público-alvo da educação especial é alterada para alunos com Necessidades Educativas Especiais, ao contrário de alunos com deficiência. Importa frisar que a nomenclatura utilizada englobava os alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Assim, 21.448 dos alunos público-alvo da Educação Especial estavam matriculados em escolas públicas, 587 em escolas privadas e 2.112 em escolas comparticipadas (cf. tabela 3).

Tabela 3*Alunos com deficiência matriculados por província, regime de ensino e género em 2015*

2015	Alunos com necessidades educativas especiais por província, regime de ensino e género									Totais		
	Público			Privado			Comparticipado					
	Ensino Primário	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F
Bengo	185	118	303	0	0	0			0	185	118	303
Benguela	1437	1229	2666	9	12	21	146	151	297	1592	1392	2984
Bié	642	478	1120	0	0	0	33	22	55	675	500	1175
Cabinda	193	176	369	28	14	42	0	0	0	221	190	411
Cunene	1025	565	1590	3	1	4	0	1	1	1028	567	1595
Huambo	957	705	1662	2	4	6	16	20	36	975	729	1704
Huíla	1122	508	1630	36	23	59	20	13	33	1178	544	1722
Kuando Kubango	116	76	192	0	0	0	163	150	313	279	226	505
Kwanza Norte	488	210	698	0	0	0	5	2	7	493	212	705
Kwanza Sul	1146	801	1947	0	0	0	9	8	17	1155	809	1964
Luanda	1391	1141	2532	213	194	407	439	400	839	2043	1735	3778
Lunda Norte	366	209	575	0	0	0	0	0	0	366	209	575
Lunda Sul	1206	1121	2327	0	0	0	2	0	2	1208	1121	2329

Malange	495	352	847	22	24	46	172	232	404	689	608	1297
Moxico	902	647	1549				14	18	32	916	665	1581
Namibe	279	249	528	2	0	2	24	12	36	305	261	566
Uíge	197	56	253	0	0	0	12	13	25	209	69	278
Zaire	406	254	660	0	0	0	11	4	15	417	258	675
Total	12553	8895	21448	315	272	587	1066	1046	2112	13934	10213	24.147

Nota: (Ministério da Educação de Angola, 2020, p. 27).

Diferente do ano anterior, em 2016 os dados foram organizados considerando os subsistemas e modalidades de ensino em relação aos tipos de deficiências definidas como auditiva, motora e visual, além de um item denominado como “outras” não especificado. É possível verificar que o maior número de alunos com deficiência está matriculado no ensino primário. Percebe-se também o decréscimo do número de matrículas ao longo da escolarização saindo dos 21.075 alunos matriculados para 3.178 alunos no ensino secundário no ciclo II e apenas 37 alunos no ensino técnico-profissional. Tais constatações estão em absoluta consonância com as estatísticas apresentadas pelo Ensino geral (cf. tabela 4).

Tabela 4*Alunos com deficiência matriculados por níveis de ensino e género em 2016*

Alunos matriculados por nível de ensino															
2016	Auditiva			Motora			Visual			Outras			Total		
Níveis	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
Ensino Primário	3.636	2.434	6.070	2.324	1.664	3.988	2.226	1.741	3.967	4.132	2.918	7.050	12.318	8.757	21.075
Ensino Iº Ciclo	715	484	1.199	736	427	1.163	903	919	1.822	1.213	1.019	2.232	3.567	2.849	6.416
Ensino IIº Ciclo	221	142	363	507	295	802	787	759	1.546	261	206	467	1.776	1.402	3.178
Ensino Especial	442	356	798	156	116	272	202	129	331	730	747	1.477	1.530	1.348	2.878
Ensino Técnico-Profissional	6	4	10	13	6	19	1	1	2	2	4	6	22	15	37
Ensino Formação de Professores	45	31	76	127	70	197	87	117	204	125	122	247	384	340	724
Total	5.065	3.451	8.516	3.863	2.578	6.441	4.206	3.666	7.872	6.463	5.016	11.49	19.597	14.711	34.308

Fonte: (Ministério da Educação de Angola, 2020, p. 28).

A queda brusca ao longo do processo de escolarização pode dar-nos indicativos da ausência de serviços, recursos e materiais que possibilitariam o acesso, participação e a permanência dessa parcela dos alunos. Dos 6.070 alunos com surdez matriculados no ensino primário apenas 363 concluíram o ensino

secundário ciclo II e somente 10 alunos permanecem no ensino técnico-profissional. O número de alunos com deficiência motora e visual também confirma essa tendência. No primeiro caso, há 3.988 matriculados no ensino primário, 802 no ensino secundário ciclo II e apenas 19 no ensino técnico-profissional. No segundo, há 3.967 matriculados no ensino primário, caindo para 1.546 no ensino secundário ciclo II e passando para apenas 02 no ensino técnico profissionalizante. Esses dados resgatam a importância da Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar em consonância com o objetivo geral do Instituto Nacional de Educação Especial, que é organizar e ofertar serviços, materiais e equipamentos em quantidade e qualidade de forma transversal, para dar sustentação ao processo de escolarização dos público-alvo da modalidade de Educação Especial de forma a garantir acesso ao currículo do ensino geral para que ninguém continue ficando no meio do caminho no processo de escolarização.

Vale fazer referência que esses investimentos devem ser priorizados para as escolas do ensino geral, dado que, em 2016, apenas 8,3% dos alunos com deficiência estavam matriculados em escolas especiais e 92% já estavam matriculados nas escolas comuns.

No ano letivo de 2017, houve um decréscimo no total de alunos com deficiência matriculados nas escolas de Angola, que passou de 34.308 para 33.103. Esta situação justifica-se por terem sido excluídos desta recolha os alunos com dificuldades de aprendizagem não associadas a alguma deficiência. Com o estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial orientada para Inclusão Escolar, houve a redefinição do público-alvo da Educação Especial que passou a ser: crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/sobredotação. Alunos com dificuldades de aprendizagem deixam de configurar, portanto, como alunos público-alvo da modalidade requerendo do ensino geral uma readequação de rota na direção da perspectiva inclusiva. A recolha dos dados considerou os seguintes tipos de deficiência: auditiva, motora e física, mantendo a definição do ano de 2016, e a desagregação por Província, sem a desagregação por género. O estabelecimento desses números por Província possibilitou o planeamento localizado com a proposição de formações e organização de serviços e materiais específicas para cada uma delas (cf. tabela 5).

Tabela 5*Alunos com deficiência matriculados em 2017*

Província	Deficiência Auditiva	Deficiência Visual	Deficiência Motora	Outras Deficiências	Total Geral
Bengo	149	57	94	83	383
Benguela	725	707	661	1.210	3303
Bié	294	477	362	199	1.332
Cabinda	171	275	136	43	625
Cunene	339	285	192	249	1.065
Huambo	684	735	724	477	2.620
Huíla	552	484	991	336	2.363
Kuando Kubango	562	42	34	48	686
Kwanza Norte	69	93	88	136	386
Kwanza Sul	189	1.545	770	679	3.183
Luanda	1.059	1.170	714	1.179	4.122
Lunda Norte	104	32	92	10	238
Lunda Sul	241	1.728	191	799	2.959
Malange	396	611	916	165	2.088
Moxico	421	398	387	2.072	3.278

Namibe	423	1.236	316	396	2.371
Uíge	340	259	315	218	1.132
Zaire	212	370	203	184	969
TOTAL	6.930	10.504	7.186	8.483	33.103

Nota: (Ministério da Educação de Angola, 2020, p. 29).

Em 2018, os dados da linha de base recolhidos foram sistematizados de forma mais completa, considerando a “transversalização” da Educação Especial orientada para a inclusão escolar no ensino comum. A Tabela 6 apresenta o número de alunos com deficiência matriculados no ensino geral desagregado por Províncias, subsistemas, níveis e género. Não há caracterização por tipo de deficiências nesse ano. É possível observar que entre o ano de 2017, aquando do início da implementação da Política Nacional de Educação Especial orientada para Inclusão Escolar, e o ano de 2018, ocorreu uma ampliação de 4% no número de alunos com deficiência matriculados no sistema de ensino, passando de 33.103 para 34.475.

Tabela 6

Alunos com deficiência matriculados por níveis de ensino e género em 2018

2018	Iniciação		Ensino Primário		Ensino I ^o Ciclo		Ensino II ^o Ciclo		Ensino Especial		Formação de Professores		Técnico-Profissional I ^o Ciclo		Técnico-Profissional II ^o Ciclo		Sexo		Total Geral
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Bengo	36	24	155	143	56	42	17	3	107	41	13	7			1	0	385	260	645
Benguela	102	76	937	725	549	460	37	45	271	178	30	35			36	13	1.962	1.532	3.494

Bié	50	43	274	199	79	87	32	32			7	8					442	369	811
Cabinda	17	13	174	170	44	61					3	19			4	9	242	272	514
Cunene	57	49	440	423	71	42	11	17	101	81	36	50			2	2	718	664	1.382
Huambo	92	52	782	650	316	196	26	23			59	42			42	101	1.317	1.064	2.381
Huíla	87	86	699	502	172	105	49	27			32	40	0	2	3	1	1.042	763	1.805
Cuando Cubango	40	23	63	40	115	84			400	385					2	0	620	532	1.152
Kwanza Norte	24	17	383	178	51	45	13	11			5	1					476	252	728
Kwanza Sul	111	71	1.162	913	297	317	92	60	125	120	56	22	0	1	76	100	1.919	1.604	3.523
Luanda	236	192	2.396	1.891	528	471	337	351	514	318	8	12	10	12	238	319	4.267	3.566	7.833
Lunda Norte	25	18	58	22	28	13	4	1			15	4			3	2	133	60	193
Lunda Sul	105	127	176	132	41	13	1	3	422	229	16	7			2	1	763	512	1.275
Malange	41	43	288	201	349	346	86	49			110	56			2	3	876	698	1.574
Moxico	379	236	799	688	413	378	22	15							4	6	1.617	1.323	2.940
Namibe	16	17	257	298	215	293	71	71	139	110	41	162	1	1	109	166	849	1.118	1.967
Uíge	54	39	406	222	60	22	104	46	102	115							726	444	1.170
Zaire	3	0	335	202	142	151	110	65	49	31							639	449	1.088
Total	1.475	1.126	9.784	7.599	3.526	3.126	1.012	819	2.230	1.608	431	465	11	16	524	723	18.993	15.482	34.475

Nota: (Ministério da Educação de Angola, 2020, p. 30).

Em 2019, permanece a mesma sistematização do ano de 2018, mudando-se, no entanto, a denominação de alunos com deficiência para alunos público-alvo da Educação Especial. Os dados permanecem desagregados por subsistemas, níveis e modalidades de ensino, por províncias e por género. Nota-se um importante crescimento no número de matrículas: passou-se de 34.475 alunos público-alvo da educação especial matriculados para um total de 42.586 em 2019. Esse aumento de 23 % assinala o sucesso na divulgação da perspectiva da educação inclusiva no sistema de ensino angolano e, ao mesmo tempo, aponta para a demanda cada vez maior por apoios técnicos, de infraestrutura e de materiais para que a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar seja efetivada de maneira cada vez mais exitosa (cf. tabela 7).

Tabela 7*Alunos público-alvo da Educação Especial por Província em 2019*

2018	Iniciação		Ensino Primário		Ensino Iº Ciclo		Ensino IIº Ciclo		Ensino Especial		Formação de Professores		Técnico-Profissional Iº Ciclo		Técnico-profissional IIº Ciclo		Sexo		Total Geral
Província	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Bengo	44	19	119	92	53	30	10	9	141	81	4	1			1	0	372	332	605
Benguela	143	107	1.060	773	535	607	20	43	334	221	46	52			77	38	2.215	1.841	4.056
Bié	64	55	293	200	176	184	60	44	206	199	39	27	2	0	5	2	845	711	1.556
Cabinda	2	3	59	59	138	99					4	13	1	0	89	137	293	311	604
Cunene	77	81	451	430	44	59	4	1	149	120	40	73			1	5	766	769	1.353
Huambo	115	70	828	650	374	376	34	24			44	42			103	237	1.498	1.399	2.897
Huíla	89	56	516	323	179	172	36	11			11	17	9	2			849	541	1.390
Kuando kubango	53	54	98	89	29	39					10	0			1	0	191	182	373
Kwanza norte	36	28	234	177	119	139	15	12									404	356	760
Kwanza sul	131	98	951	733	377	440	85	86	166	173	23	9			133	169	1.866	1.708	3.574
Luanda	256	173	2.697	2.268	857	782	271	286	677	516	24	18	10	12	98	77	4.890	4.132	9.022

Lunda Norte	41	32	94	45	42	14	5	4			9	1			3	3	194	99	293
Lunda sul	60	45	682	531	524	335	0	3	652	211	14	10			3	0	1.935	1.135	3.070
Malange	112	57	395	272	475	433	176	120			14	1	1	0	1	2	1.174	885	2.059
Moxico	473	411	1.752	1.377	612	474	130	67							200	134	3.131	2.463	5.594
Namibe	26	28	201	219	124	207	111	108	140	124	77	107			128	178	807	971	1.778
Uíge	176	111	636	483	120	46	143	79	116	116	2	0	4	6	3	2	1.200	843	2.043
Zaire	14	11	377	299	174	142	211	139							8	2	784	593	1.377
Total	1.885	1.439	11.443	9.020	4.952	4.538	1.311	1.036	2.582	1.761	361	371	27	20	854	986	23.415	19.171	42.586

Nota: (Ministério da Educação de Angola, 2020, p. 30).

Perante este quadro relacionado com o percurso e situação atual da educação especial inclusiva em Angola, compreende-se que as políticas nacionais da área cumprem e fazem cumprir o que está estabelecido na Declaração de Salamanca ponto 3 (UNESCO, 1994), a saber:

- Priorizar e assegurar que todas as medidas de políticas públicas e medidas orçamentais relacionadas com o sistema educativo, possam incluir todas as crianças com NEE, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, garantindo a presença das mesmas em escolas regulares exceto por razões que obriguem a proceder de outro modo;
- Estabelecer mecanismos de planeamento supervisão e avaliação educacional de modo descentralizado e participativo, encorajando e facilitando participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planeamento e na tomada de decisão sobre os serviços na área de necessidades educativas especiais.

1.6.2 A igualdade de direitos e oportunidades educativas no processo de inclusão escolar em Angola: um olhar sobre a legislação

Considerando que a educação inclusiva é um direito adquirido por todas as crianças, a Declaração Mundial sobre Educação para todos refere que devem ser tomadas as medidas de modo a garantir a igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Jomtien, 1990).

Assim, hoje a escola deve receber todas as crianças, o que significa que as mesmas devem abrir as suas portas, reestruturar-se e adaptar-se à adversidade dos alunos numa perspetiva centrada no currículo (Correia, 2017b), o que significa uma intervenção que desenvolve as valências e capacidades de todos os alunos, além de criar estratégias diversificadas que correspondem às necessidades individuais dos alunos, adaptando vários estilos e retorno de aprendizagem segundo uma educação inclusiva a partir da escola que temos.

A igualdade de direitos e oportunidades é, por isso, um princípio indispensável para a concretização da educação para todos. É um palco para desenvolver esforços na reforma educacional, e para aplicar fundos que proporcione o seu desenvolvimento, de maneira a garantir que os interesses educacionais das crianças com NEE sejam contemplados nos progressos da educação para todos. Uma vez que a educação é, portanto, um processo transversal de influência contínua sobre os indivíduos, ela

atua através do modo de vida, das interações sociais, da coexistência em nos vários ambientes e circunstâncias de vida, no trabalho, no lazer e na convivência social. Por isso cabe-nos refletir sobre como tornar o processo educativo, em especial na escola, um direito acessível a todos.

Neste sentido, a Lei Constitucional da República de Angola (2022) no ponto 1 e 2 do seu artigo 23.º, afirma:

1. Todos são iguais perante a Constituição e a lei;
2. Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão.

A mesma lei faz constar ainda no seu artigo 83.º, ponto 1, que “os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consagrados na constituição sem prejuízo da restrição do exercício ou do cumprimento daqueles para aqueles que se encontrem incapacitados ou limitados.”

Desta feita, com vista a garantir a sensibilização da sociedade em relação aos deveres de inclusão, respeito e solidariedade para com as pessoas com deficiência, o estado angolano aprovou no ano de 2012 a Lei da Pessoa com Deficiência, Lei nº 21/12, de 30 de Julho, sendo os objetivos desta lei os de realizar uma política global, integrada e transversal de prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência através da:

- Promoção da igualdade de oportunidades no sentido de que a pessoa com deficiência, disponha de condições que permitam a plena participação na sociedade;
- Promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida;
- Promoção do acesso a serviços de apoio;
- Promoção de uma sociedade para todos através da eliminação de barreiras e da adoção de medidas que visem a plena participação da pessoa com deficiência.

Considera-se, assim, que o Estado angolano promove a igualdade de direitos e oportunidades educativas para todos, no âmbito do processo de inclusão escolar, que constitui igualmente uma

recomendação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), isto é, cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem de acordo com as suas características, interesses e capacidades. Isto quer dizer, parafraseando Santos (2012), que as escolas angolanas devem incluir todas as pessoas, aceitar as diferenças, apoiar as aprendizagens e responder a todas as necessidades de todos os alunos.

Sugere-se, deste modo, não apenas uma adaptação da escola à realidade de todos os alunos, mas um “(re)criar” da e na escola de novas condições, novos paradigmas, novas estratégias, novas modalidades de atuação e novos serviços; uma vez que não podemos continuar só a adaptar as práticas (ação que faz transparecer a ideia de esforço involuntário, ou de verter vinho novo em vasilhas velhas), quando podemos criar novas práticas (ação que faz transparecer a ideia de esforço voluntário) numa nova escola, que não somente é para todos, mas é também de todos, todos são alvos, na mesma proporção em que são atores das ações da escola.

A Lei da Pessoa com Deficiência, Lei n° 21/12 de 30 de Julho, defende ainda em seu artigo 48º ponto 1, que a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com deficiência. Sendo que estes gozam, de acordo com esta Lei, de prioridade na matrícula, tendo o direito de frequentar a escola nos mesmos termos que as restantes crianças, bem como o direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

Tendo em conta que a promoção da inclusão escolar deve ser feita em paralelo com a inclusão social, visando a criação de uma sociedade para todos através da eliminação de barreiras e da adoção de medidas que objetivem a plena participação da pessoa com deficiência, foi aprovada pelo Estado angolano a Lei das Acessibilidades, Lei n.º 10/16, de 27 de Julho, que através de um conjunto de pressupostos, salvaguarda para as pessoas com deficiência o direito de igual acesso à informação, aos meios de comunicação públicos e privados; acesso aos locais abertos ao público, incluindo instituições públicas e privadas que prestem serviços públicos (como as escolas, hospitais e clínicas, etc.); acesso aos meios de transporte público ou privado de uso coletivo, à sinalização e à comunicação da pessoa com deficiência auditiva, visual, total ou parcial e deficiência múltipla.

Angola aprovou ainda a sua Lei de Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança, Lei n.º 25/12 onde estão consagrados os direitos da criança e, por isso, o estado e a família estão constitucionalmente obrigados a criar condições com vista a educação integral e harmoniosa da criança, a proteção da saúde física e mental da criança. A operacionalização desta Lei é materializada nos 11 compromissos da criança que expressam a visão multidisciplinar e holística, sendo o interesse maior defender e proteger os interesses das crianças.

De acordo com o capítulo V, compromissos em prol da criança, artigo 49.º, ponto 1 da Lei acima referida, os 11 compromissos constituem um conjunto de responsabilidades assumidas entre o poder executivo, o sistema das nações unidas e parceiros sociais do estado para garantir o desenvolvimento integral da criança, baseadas em instrumentos jurídicos nacionais e internacionais sobre a criança.

Ainda no artigo 50.º da Lei 25/12, os 11 compromissos abrangem a totalidade dos direitos da criança, incluindo os direitos e liberdades civis, ambiente familiar, cuidados alternativos, cuidados básicos, saúde, bem-estar, ensino, lazer, atividades culturais e medidas de proteção social e criminal, os quais são:

- Esperança de vida ao nascer;
- Segurança alimentar e nutricional;
- Registo de nascimento;
- Educação da primeira infância;
- Educação primária e formação profissional;
- Justiça juvenil;
- Prevenção e redução do impacto do VIH e SIDA nas famílias e nas crianças;
- Prevenção e combate a violência contra a criança;
- Proteção social e competências familiares;
- A criança e a comunicação social a cultura e desporto;
- A criança no plano nacional e no orçamento geral do estado.

Estes 11 compromissos se materializam nos termos da Lei n.º 1/11, de 14 de Janeiro, Lei de bases do regime geral do sistema de planeamento nacional, sendo que os programas e projetos a desenvolver assumem um carácter prioritário. Materializam-se igualmente através de todos os atores responsáveis pela garantia de um ambiente saudável e propício para o desenvolvimento da criança,

designadamente: a família; os órgãos locais da administração do estado; as entidades do sector empresarial público; os agentes económicos e sociais do sector privado; as organizações da sociedade civil; organizações não-governamentais e igrejas e os órgãos do poder local autónomo (cf. Artigo 52º, capítulo VI).

Assim, no quadro de proteção multisectorial da criança, o artigo 67.º da mesma Lei, que aborda sobre inclusão da criança com deficiência, isto é, com Necessidades Educativas especiais, define o seguinte: a criança portadora de deficiência deve ser sempre incluída nas escolas regulares em conjunto com todas as restantes crianças, sendo as suas necessidades especiais supridas por serviços especiais nessas mesmas escolas e não em escolas separadas ou segregadas, assegurando o cumprimento dos princípios da:

- Intersectorialidade, integração de serviço e abordagem global, destinado a acompanhar a criança nas suas etapas de crescimento, conferindo e proporcionando todos os cuidados necessários para que esta se desenvolva em todos os aspetos;
- Abordagem global, garante o tratamento preventivo através dos cuidados que se deve dar a mulher antes da maternidade, estendendo-se pelos cinco primeiros anos de vida da criança, com um conjunto sucessivos de cuidados subjacentes aos serviços.

Isto mostra claramente que a inclusão como um processo que enquadra um conjunto de procedimentos que permitem a participação nas diferentes dinâmicas da vida é também uma forma de responder à questão de justiça social, o que implica retrazer nas prioridades dos governos medidas de proteção social, que incluem colocar serviços e políticas públicas que fortalecem a estabilidade das crianças e baixando o nível de vulnerabilidade.

Conforme já foi dito anteriormente, o princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Assim sendo, a educação inclusiva não é um evento, é um processo que visa responder a diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a participação e a aprendizagem destes, é uma meta de vários modos, que utiliza vários caminhos (UNESCO, 2019).

Nesta vertente, o Ministério da Educação elaborou o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na Perspetiva Inclusiva 2021-2030 (Ministério da Educação de Angola, 2020),

inspirado nos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), que assegura a educação inclusiva equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas. Assim, este plano prevê consolidar a educação especial como modalidade transversal a todos os subsistemas de ensino, assegurando-se recursos educativos específicos para que os alunos com NEE (público-alvo) tenham pleno acesso ao currículo.

O plano incorpora ainda os seguintes objetivos estratégicos:

- Promover a transversalidade da educação especial visando assegurar o direito de acesso, participação escolar e permanência do público-alvo da modalidade, nomeadamente alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e sobre dotação;
- Assegurar a formação e implementação de políticas públicas sobre educação especial orientadas para a inclusão educacional, que promovam o direito de acesso, participação e aprendizagem do público-alvo;
- Promover o desenvolvimento de programas e ações de formação contínua de professores e gestores da educação especial e da educação em geral.

O Plano Nacional de Educação Especial na Perspetiva inclusiva, incorpora objetivos específicos dando ênfase ao atendimento educativo especializado, como garantia de acesso aos conteúdos escolares, a acessibilidade ao meio físico, reforçando necessidade da formação contínua dos educadores e professores, incentivando para a investigação e experimentação pedagógica.

O Plano considera ainda a necessidade de se estabelecer articulação intersectorial para a implementação de políticas públicas com base nas parcerias com associações e instituições que prestam serviço de educação especial. Os objetivos específicos do plano destacam ainda a preocupação da inclusão da pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista e sobredotação, na formação e educação profissional a partir dos 16 anos, de formas a habilitá-la para o mercado de trabalho, isto em colaboração com o Ministério do Trabalho Emprego e Segurança Social.

Assim, no Plano foram elaborados três eixos que se inscrevem como:

Eixo 1: a formação contínua, a oferta de serviços de educação especial e o estabelecimento dos planos provinciais de desenvolvimento de educação especial na perspetiva inclusiva.

O eixo formação contínua na perspetiva inclusiva destaca a formação de todos os educadores, gestores, técnicos escolares provinciais e municipais, bem como a criação de estratégias de apoio aos docentes em sala de aula em parceria com o Departamento de Políticas Pedagógicas em Educação Especial Orientada para a Inclusão. Assim destacamos os seguintes programas a considerar:

- Formação contínua de gestores escolares;
- Formação e gestão de pessoal docente;
- Melhoria da qualidade e desenvolvimento do ensino e aprendizagem do público-alvo da educação especial, bem como a elaboração de matérias didáticos e pedagógicos acessíveis;
- O envolvimento das famílias.

Eixo 2: organização e implementação dos serviços de educação especial.

Este eixo tem como foco a disponibilização do atendimento educativo especializado, para que todas as escolas sejam acessíveis para receber o público-alvo, de modo que ninguém fique para trás, garantindo a acessibilidade ao meio físico e pedagógico, a informação e comunicação, viabilizando o acesso e permanência nos espaços e conteúdos escolares desde a educação pré-escolar até ao ensino superior.

Eixo 3: elaboração e implantação dos planos provinciais de desenvolvimento de educação especial na perspetiva inclusiva.

Este eixo se expressa na missão de assegurar o planeamento, orientar, coordenar e supervisionar a implementação da política nacional de educação especial em cada uma das províncias de Angola, onde se destaca a necessidade de fortalecer a o movimento de municipalização dos indicadores, metas e programas focados nas ações de formação contínua e organização dos serviços de educação especial locais.

1.6.3 Estatuto da Modalidade de Educação Especial

Com a aprovação da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação, que vigorou até 2016, ano em que se aprovou e entrou em vigor a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, que no seu artigo 83, refere-se à Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os

Subsistemas de Ensino e é destinada às pessoas com deficiências e aos educandos com altas habilidades, sobredotadas e autistas, visando a sua integração socioeducativa, Governo de Angola viu-se na necessidade de aprovar, através do Decreto Presidencial n.º 20/11, de 18 de Janeiro, o Estatuto da Modalidade de Educação Especial⁴, adiante designado de EMEE, convindo a regulamentar a referida modalidade, conforme estabelece a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação.

Face a isto, considerando a importância que ainda tem, o Estatuto da Modalidade de Educação Especial no contexto da promoção da educação inclusiva em Angola, far-se-á a seguir uma breve descrição ou apresentação de alguns aspetos julgados relevantes para a abordagem e compreensão do tema em desenvolvimento⁵.

De acordo com o artigo 1.º do EMEE, as disposições nele constantes aplicam-se aos alunos com Necessidades Educativas Especiais da Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do I e II Ciclos do Ensino Secundário. Já nos seus artigos 2.º e 5.º, o EMEE apresenta como objeto social e objetivo de a educação especial atender, orientar, acompanhar, formar e apoiar a inclusão socioeducativa e familiar de crianças, jovens e adultos com NEE.

O facto de, no que respeita a sua aplicação, o EMEE não abranger o Ensino Superior, põe-se em causa a continuidade dos estudos a nível superior por parte dos alunos com NEE, aspeto que deve ser revisto, pois, a expansão e a massificação da frequência do Ensino Superior em Angola, tem estado a aumentar também o número de alunos com NEE que procuram por uma educação. Assim, é importante que se assegure o carácter inclusivo no Ensino Superior, principalmente no que se refere ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O EMEE, considera, no seu artigo 4.º, como áreas de intervenção da educação especial as seguintes:

⁴ Considerando a aprovação da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, há toda uma necessidade de se atualizar o Estatuto da Modalidade de Educação Especial, de modo a adequá-lo ao novo contexto da política educativa angolana, fundamentalmente ao novo paradigma de atendimento de alunos com NEE, isto é, à inclusão escolar.

1. No domínio das aptidões intelectuais: altas habilidades; deficiência Intelectual e transtornos invasivos de desenvolvimento;
2. No domínio dos distúrbios sensoriais: deficiência visual, deficiência auditiva e surdo cegueira;
3. No domínio neuromuscular e óssea: deficiência físico-motor, dificuldade da fala e da linguagem e paralisia cerebral;
4. No domínio dos desajustes sociais e/ou emocionais, ou com condutas típicas, os transtornos de conduta.
5. Constitui ainda área de intervenção da educação especial, as deficiências múltiplas.

Por outra, o EMEE estabelece, no artigo 7.º, que para cumprimento dos objetivos da educação especial devem ser tomadas medidas com vista a proporcionar para os alunos com NEE o seguinte:

- Utilização de equipamentos especiais de compensação;
- Adaptação das condições de acesso;
- Adaptações curriculares;
- Alterações curriculares;
- Condições especiais de matrícula;
- Condições especiais de avaliação;
- Adequação na organização de classes e turmas;
- Apoio pedagógico suplementar;
- Utilização da língua gestual angolana;
- Utilização do Sistema Braille;
- Educação especial.

Ainda, o diploma sublinha que a aplicação destas medidas deve ter em conta a especificidade das necessidades educativas especiais de cada aluno, procurando que as condições de frequência garantam sucesso escolar, optando-se sempre pelas medidas mais inclusivas. Vale ainda destacar outras duas importantes medidas previstas no EMEE o Plano Educativo Individual e o Programa Educativo do aluno com NEE.

Um aspeto importante na concretização da educação especial inclusiva que não é referido no EMEE é a Equipa Multidisciplinar. Pois que, nas palavras de Stainback e Stainback (1999) e Correia (2017b), para se conseguir realizar o ensino ou a educação inclusiva, os professores em geral e os

especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente através de redes de apoio com uma componente organizacional que envolve a coordenação das equipes multidisciplinares constituídas por indivíduos que se apoiam uns aos outros através de conexões ou ligações formais e informais, ao mesmo tempo, a consulta cooperativa e o trabalho em equipa de pessoas de várias especialidades que planificam e implementam programas para alunos com NEE.

Portanto, considera-se que apesar da sua relevância no processo de promoção e expansão da educação especial inclusiva, o Estatuto da Modalidade de Educação Especial ainda apresenta algumas limitações.

1.6.4 Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar

A necessidade de continuar a melhorar o atendimento educativo de alunos com NEE, levou o Governo Angolano a aprovar através do Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, adiante designada de PNEEOIE, visando uma escola aberta à diversidade, capaz de promover uma educação de qualidade para todos os alunos, assegurar o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com NEE, no sistema nacional de educação formal, isto, através da capacitação dos recursos humanos e da disponibilização de meios de ensino e infraestruturas adequadas, adaptadas para a educação e formação de todos os alunos, em particular os com NEE.

A PNEEOIE tem como objetivo definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino e formação angolanas assegurem o direito de acesso à uma educação de qualidade para todos sem exceção, com particular destaque aos alunos com NEE, designados no diploma como alunos com deficiência, transtornos de espectro autista e altas habilidades, nas escolas comuns, isto é, promover a transversalidade dessa modalidade para assegurar o direito de acesso e participação escolar dos alunos definidos como público-alvo da educação especial inclusiva, a saber: i. alunos com deficiência; ii. alunos com transtornos do espectro autista, e iii. alunos sobredotados ou com altas habilidades.

No seu preambulo, A PNEEOIE refere-se a aspetos importantes a se ter em conta na inclusão, nomeadamente:

- *a noção da escola aberta a diversidade:* é uma escola regular que luta para eliminar as barreiras que dificultam o acesso, a permanência e conclusão do ciclo formativo aos seus alunos,

especialmente, os com deficiências ou NEE. A mesma compreende a inclusão como uma necessidade, sendo assim um desafio a considerar;

- *a acessibilidade:* é necessário que os alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência, tenham as mesmas oportunidades na sociedade ou comunidade em que se inserem, acessibilidade aos espaços físicos e a todas as tecnologias, mobilidade e acesso aos serviços;

Compreende-se assim, que esta política está orientada à inclusão de alunos com NEE, na criação de uma escola aberta à diversidade, que tem como base a escola regular que luta para eliminar as barreiras que dificultam o acesso, permanência e conclusão da escolarização das crianças com NEE, conforme prevê a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). De acordo com a PNEEOIE, a escola aberta à diversidade compreende a inclusão como uma necessidade social que tem também a possibilidade de responder com maior eficiência aos problemas pedagógicos que certos alunos apresentam por dificuldades de aprendizagem intelectual e sensorial, quer seja leve ou severa. A política referencia ainda a necessidade de formação dos agentes educativos com destaque para o pessoal docente.

Para salvaguardar o valor da gestão escolar, a política faz referência às principais atividades a serem desenvolvidas pelos gestores das instituições de ensino de forma a criar um ambiente favorável aos alunos público-alvo da educação especial, que contempla: o planeamento escolar, a organização das equipas e dos espaços de aprendizagem e a mobilização da comunidade escolar. Prevê, igualmente, aspetos ligados a estratégias pedagógicas relacionadas com práticas voltadas a um processo de ensino e aprendizagem que valoriza as diferenças, o que abrange o Projeto Educativo Escolar, o plano de aula e o Plano Educativo Individualizado, enquanto premissas fundamentais para organização de todo trabalho pedagógico.

A estrutura da PNEEOIE está baseada em um modelo multidimensional, que de acordo com Beaudin e Savoie (1995); Savoie e Beaudin (1995), o modelo multidimensional apresenta-se como fundamental para a eficácia das equipas de trabalho, é assim que se entende, na política, a educação como um tema complexo, permeado por um conjunto de diferentes esferas sociais e que se inter-relacionam, englobando uma abordagem intersectorial diferenciada da organização escolar para a estruturação de atividades em instituições escolares. Nestes aspetos a política está, em grande medida, alinhada aos pressupostos defendidos por Booth e Ainscow (2002), Sandall e Schwartz, (2003) e Correia

(2017a & 2017b), sobre a educação inclusiva, isto é, que numa perspectiva inclusiva, a educação especial constitui um conjunto de serviços que visam assegurar e tornar possível a inclusão escolar, através de uma estrutura devidamente organizada numa dimensão intersectorial.

É neste sentido que a PNEEOIE se assenta sobre os princípios da abordagem inclusiva; da prevenção; da estimulação, correção e/ou compensação e de desenvolvimento; da preparação laboral e inserção no trabalho; da orientação familiar e da participação ativa dos pais na educação dos seus filhos; da continuidade e articulação com diferentes níveis de ensino; da abordagem intersectorial, por fim o princípio da natureza diferenciada de organização escolar para a estruturação de atividades em instituições escolares.

Todo este processo obriga a que se faça a reorganização das estruturas arquitetónicas e metodológicas bem como os recursos didáticos para que se maximize e potencialize o desenvolvimento das crianças ou alunos com NEE. Nesta conformidade a PNEEOIE, define cinco (5) eixos principais para a concretização da educação inclusiva nomeadamente:

1. Políticas públicas que orientam que os alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades devem usufruir do Direito de estudar na escola comum da sua comunidade, que engloba “o processo de transformação” das mesmas;
2. O atendimento educativo especializado (AEE);
3. Núcleo de apoio à inclusão (NAI's), cujo objetivo é o de apoiar a rede de escolas da educação geral por meio de formação contínua, formação em serviço, produção de materiais e meios de ensino;
4. Gabinete de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais, cujo objetivo é assegurar a implementação da política de educação especial orientada para inclusão em cada uma das províncias e estabelecer a ligação com outros órgãos públicos;
5. No domínio da gestão escolar definir o planeamento escolar, a organização das equipas, dos espaços de aprendizagem e mobilização da comunidade escolar, sustentadas em estratégias pedagógicas articuladas pelo envolvimento das famílias e o estabelecimento de parcerias aos vários níveis.

Entendemos, assim, que a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, aprovada pelo Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de Agosto, reforça a visão da inclusão

como um processo que enquadra um conjunto de procedimentos que permitem a participação nas diferentes dinâmicas da vida e configura-se como um instrumento capaz de contribuir nas respostas ligadas às questões de justiça social, retrazer as prioridades do governo para com a proteção social, implementar serviços e políticas públicas que fortalecem a estabilidade das crianças com NEE, baixando o nível de vulnerabilidade destas. Todavia, concordamos com o a ideia defendida no diploma, de que o objetivo da educação inclusiva não se esgota em uma iniciativa legislativa, por esta razão é necessário que se continue a criar instrumentos que auxiliem na orientação ou estruturação, implementação e asseguramento de todo o processo inerente à modalidade de educação especial e/ou inclusiva

1.6.4.1 Serviços e modalidades de atendimento de alunos com NEE na perspectiva da PNEEOIE

As NEE's, pressupõem uma oportunidade para desafiar as práticas dos professores habitualmente desenvolvidas no contexto escolar e convida-os a melhorar e mudar as mesmas (Rodrigues, 2012), uma vez que, sem este processo de mudança a inclusão torna-se apenas uma miragem e não exatamente um alvo ou meta a atingir.

Entende-se assim, que as mudanças a realizar no atendimento de alunos com NEE, de formas a tornar possível a inclusão escolar, consistem fundamentalmente na criação ou asseguramento de um conjunto de serviços e modalidades que o processo de inclusão deve englobar, pois, considerando uma vez mais as palavras de Correia (2003), a inclusão pressupõe um conjunto de serviços e recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos aos alunos com NEE e não só.

Deste modo, de entre os serviços e modalidades de atendimento de alunos com NEE, previstos na PNEEOIE, destacam-se os seguintes: Plano Educativo Individualizado (PEI); Atendimento Educativo Especializado (AEE); Núcleos de Apoio à Inclusão (NAI's) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's). Além destes, integram também as Adaptações Curriculares e Equipa Multidisciplinar (Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto, 2017).

Plano Educativo Individualizado – PEI

De acordo com a PNEEOIE, o PEI tem como objetivo definir estratégias pedagógicas específicas para cada aluno, a partir das singularidades do seu processo de aprendizagem. Com vista a garantir que

todos tenham acesso ao conteúdo curricular. Sendo que a sua elaboração depende deve basear-se nas avaliações formativas sobre o processo de desenvolvimento do aluno, e deve contemplar também estratégias pedagógicas específicas para eliminar as barreiras que impedem o acesso ao conteúdo escolar de cada um dos alunos com NEE e não só (Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto, 2017).

Segundo Correia (2017b), o PEI tem por base uma avaliação multidimensional realizada por uma equipa multidisciplinar. O mesmo deve ser elaborado, aprovado e reavaliado, pelo menos anualmente, por uma Equipa Multidisciplinar com a participação dos pais, e deve:

- Descrever o nível atual de desempenho da criança, especificando *deficit* detetados;
- Definir objetivos a longo, médio e a curto prazo;
- Descrever os serviços a serem prestados para a implementação do programa de intervenção educacional;
- Determinar o nível de integração/inclusão na classe regular;
- Definir a duração do plano;
- Selecionar critérios objetivos de avaliação que permitam determinar o grau de realização dos objetivos específicos; e
- Definir o cronograma para o processo de avaliação.

Ainda de acordo com Correia (2010b), o PEI reflete a parte inicial da organização do processo de atendimento de alunos com NEE (que não deve ser confundida com a organização inicial das funções didáticas), o qual deve ter em conta as especificidades ou particularidades, necessidades e dificuldades apresentadas pelo aluno. Neste sentido recomenda-se:

- Reforço de estratégias ao nível da organização, do espaço e das atividades;
- Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- Antecipação ou reforço da aprendizagem de conteúdos selecionados;
- Reforço e desenvolvimento de competências específicas.
- Atendimento Educativo Especializado - AEE

Entende-se por atendimento especializado, o conjunto de medidas e serviços que visam responder o aluno, nos mais diversos domínios das suas dificuldades de aprendizagem ou necessidades

educativas, ao que, deve garantir: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares e adequações no processo avaliação pedagógica (Correia, 2010a).

No âmbito da PNEEOIE, o AEE constitui um dos serviços que a modalidade de educação especial inclusiva deve garantir aos alunos com NEE, isto é, alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e sobredotados ou com altas habilidades que dele necessitem. Com o objetivo de pesquisar, planificar, organizar e disponibilizar recursos e materiais pedagógicos que promovam o acesso ao currículo e, conseqüentemente, à aprendizagem efetiva e significativa.

Engloba, igualmente, a produção e adaptação de materiais didáticos, bem como a escolha de tecnologias assistidas mais apropriadas para cada aluno. No AEE as atividades devem decorrer de preferência num horário que não impeça ou prejudique a presença do aluno com NEE na sala comum, e são desenvolvidas de forma colaborativa entre o professor do AEE e o professor da sala comum ou regular, que registam tais ações no PEI (Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto, 2017).

Ainda, de acordo com este diploma, a oferta do AEE é obrigatória e deve ocorrer em espaços organizados nas instituições escolares, prioritariamente na escola onde o aluno com NEE está matriculado. No entanto, caso este atendimento ainda não esteja disponível na escola de matrícula, o mesmo pode ser feito na escola mais próxima em que esteja disponível. A sala do AEE deverá funcionar com pelo menos três técnicos especialistas sendo: um (1) Psicoterapeuta, um (1) técnico de escrita e leitura em Braille, e um (1) intérprete/tradutor da Língua Gestual Angolana.

Núcleos de Apoio à Inclusão (NAI's)

Os NAI's são espaços que têm como objetivo oferecer apoio pedagógico à rede de escolas da educação geral por meio da formação contínua, formação em serviço, produção de materiais, de meios de ensino, e modos de comunicação. São normalmente compostos por uma equipa multidisciplinar, além dos profissionais administrativos. Os Núcleos de Apoio à Inclusão têm ainda a missão de disponibilizar serviços como o ensino da Língua Gestual Angolana (LGA), o ensino do Código Braille, a orientação e mobilidade, os auxílios na vida diária e outros voltados ao ensino de meios e modos de comunicação e mobilidade, com o objetivo de fornecer ferramentas para o desenvolvimento social e académico dos alunos com NEE e não só. Com efeito, a PNEEOIE orienta a transformação e/ou redimensionamento das Escolas Especiais em Núcleos de Apoio à Inclusão (Decreto Presidencial n.º

187/17, de 16 de Agosto, 2017), processo já iniciado em algumas províncias do país, com destaque a província da Huíla, apesar de todos os constrangimentos e dificuldades.

Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's)

São espaços onde o professor com formação continuada em educação especial realiza o Atendimento Educativo Especializado. São compostas por mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos específicos. De acordo com a PNEEOIE, estas salas devem funcionar, preferencialmente, em todas as escolas que possuem matrículas de alunos com NEE (Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto, 2017).

A par deste serviços e modalidades de atendimento de alunos com NEE previstos na PNEEOIE, há outros dois que consideramos fundamentais e relevantes no processo de inclusão, os quais, apesar de referidos pelo diploma, são poucos explicitados e aprofundados no mesmo, nomeadamente as Adaptações Curriculares e a Equipa Multidisciplinar.

1.6.5 Reflexão breve sobre o papel das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) no processo de inclusão escolar

A Zona de Influência Pedagógica, adiante ZIP, é um órgão de apoio metodológico e/ou didático - pedagógico que agrega um conjunto de escolas próximas umas das outras a partir de uma escola de referência, denominada escola sede ou centro de recursos. A ZIP permite que as escolas partilhem entre si diferentes práticas e experiências sobre o processo educativo, visando a sua melhoria. (Silva, 2006; Ministério da Educação - MED, 2018)

As Zonas de Influência Pedagógica surgiram em 1995, sob iniciativa da Acção Angolana para o Desenvolvimento Rural e Ambiente – ADRA, no âmbito do subprograma Onjila – Huíla, onde beneficiaram 12 escolas, distribuídas por 6 Zonas de Influência Pedagógica, todavia, a ZIP só foi institucionalizada, ganhando assim maior dinamismo, e expandida para as demais províncias do país através do Projecto de Aprendizagem para Todos – PAT, dirigido pelo Ministério da Educação com apoio do Banco Mundial, isto a partir do ano de 2015 (Gabinete Provincial da Educação da Huíla, 2019).

As ZIP's e os seus centros de recursos tem se mostrado, apesar de que precisa assumir este papel com maior engajamento, como uma estrutura facilitadora do processo de inclusão escolar. Pois

ela constitui ou devia constituir um espaço de discussão, reflexão, troca de experiências, produção de conhecimentos sobre a inclusão escolar, entre os autores educativos como gestores escolares, professores e a comunidade. Além disso, as ZIP 's possuem um conjunto de recursos que podem auxiliar no processo de inclusão escolar, tais como um Manual de Educação Especial, máquinas Braille, computadores e impressoras e outros recursos didáticos.

A ZIP constitui assim uma ferramenta para a promoção da utilização de métodos e recursos mais adequados para o atendimento de alunos com NEE, fundamentalmente os baseados no uso de novas tecnologias de ensino e aprendizagem, tal como é um meio de fomentar o investimento contínuo na formação dos profissionais da educação, no que inclusão escolar diz respeito.

1.6.6 A Situação atual da Educação Especial Inclusiva na província da Huíla

A implementação na província da Huíla do projeto 534/Ang/10 sobre “Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação de Crianças Vulneráveis” em 1994, constituiu um dos primeiros passos dados no processo de atendimento de alunos com NEE nesta província. No entanto, muito antes desta data, alguns passos significativos já haviam sido marcados tanto na formação de professores, como na criação de salas para atender alunos com NEE. Na província da Huíla, a Escola do Ensino Especial foi implementada aos 6 de maio de 1988 e no mesmo ano, iniciou-se a seleção de professores do ensino geral em colaboração com professores experientes da Escola Óscar Ribas. Surgiram ciclos de formação (seminários) em matéria de educação especial para os professores selecionados. No início, a escola funcionou nas instalações da Igreja Católica (Sé Catedral do Lubango), que, para além de dispensar algumas salas (4 salas de aulas), também preparava “papas de soja” para atrair as crianças com NEE, de modo a manter a frequência às aulas.

Tratando-se de um grupo carente, a Direção da Escola pensou em criar uma indumentária (uniforme) de cor roxa em xadrez e branco, tanto para os alunos, como para os professores, com intuito de tocar a sensibilidade da sociedade. Mas esta ação fracassou, gerando um grau de discriminação, sendo rotulada de escola de malucos, professores malucos, o que provocou a saída ou o abandono massivo de um número elevado de professores. Anos depois, com a ajuda de uma fundação, foi construída uma escola polivalente do ensino especial, na altura, numa área muito distante do centro da cidade, com seis (6) salas de aulas, um *jango*, quatro (4) casas de banho, dois (2) gabinetes, e um (1) vasto espaço para o pátio.

De acordo com os dados do Censo Populacional de 2014, neste ano a prevalência de deficiência da população da Huíla era de 2,9%, correspondente a 73 258 pessoas portadoras de deficiência, das quais 38 985 são do sexo masculino representando (53%) e 34 272 do sexo feminino o que representa (47%). Entre as pessoas portadoras de alguma deficiência, 16% declararam ter deficiência mental, 11% são paráliticas, 8% têm os membros inferiores amputados, 8% são cegos, 7% são mudos, 6% têm os membros superiores amputados e 5% são surdos (INE, 2016).

Depois de muitos anos, a província da Huíla conhece hoje um cenário diferente, com o surgimento do Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais, frequentemente chamado e mais conhecido na província da Huíla como Gabinete/Departamento Provincial de Educação Especial Inclusiva, adiante designado de G/DPEEI, criado ao abrigo do Decreto Executivo Conjunto n.º 144/16 de 7 de Março, que tem estado a realizar ações formativas como seminários, workshop, conferências, em matérias relacionadas a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar e em metodologias e didática da Educação Especial Inclusiva. A título de exemplo, o Gabinete realizou no ano de 2020 a 1ª Jornada alusiva ao Dia Internacional da Pessoa com deficiência, de 30 de Novembro a 05 de Dezembro, sob o tema: “Os desafios da inclusão social das pessoas com deficiência na Huíla”, sendo em 2022 foram realizadas, pelo mesmo Gabinete, a 2ª Jornada alusiva ao Dia Internacional da Pessoa com deficiência, de 29 de novembro à 3 de Dezembro, com a realização de uma conferência provincial subordinada ao tema: “A inclusão de social das pessoas com deficiência na Huíla, conquistas e desafios (Gabinete/Departamento de Educação Especial Inclusiva, 2020; 2021;).

O G/DPEEI, tem também realizado visitas de constatação e orientação metodológica a todos os municípios da província da Huíla, fundamentalmente no âmbito da gestão de matérias didáticos específicos para o atendimento de alunos com NEE, alocados pelo Projeto de Aprendizagem para todos (PAT) às escolas da ZIP; debates radiofónicos, como forma de sensibilizar a sociedade em geral sobre todo processo inerente a inclusão escolar e social de pessoas com NEE; entrega ou distribuição de equipamentos de mobilidade e ou compensatórios, materiais e recursos didáticos, tais como cadeiras de rodas, canadianas (muletas), bengalas para deficientes visuais, *regletes* grandes (pautas de braille) com as respetivas punções, máquinas braille, manuais escolares de todas as disciplinas do Ensino Primário, transcritos em *braille*, cadernos para escrita braille e outros recursos; além disso, o G/DPEEI tem promovido a disponibilização do serviço de Atendimento Educativo Especializado (AEE) nas Escolas

e domicílios, em articulação com os gabinetes psicopedagógicos⁶ de algumas escolas e o Grupo da Boa Vontade (Equipa Multidisciplinar) e, de intérpretes e tradutores da Língua Gestual Angolana (LGA) às instituições públicas que solicitam o serviço, como é o caso da Procuradoria Geral da República, Comando Municipal da Polícia Nacional do Lubango e o Tribunal da Comarca de Caluquembe (Gabinete/Departamento de Educação Especial Inclusiva, 2020; 2021; 2023b). Ao G/DPEEI tem recaído a responsabilidade de efetuar o levantamento e o tratamento dos dados estáticos sobre os alunos com NEE, com o objetivo de definir a estratégia de apoio e supervisão contínua a este grupo de aluno.

Assim, de acordo com os dados estatísticos de 2022, existem na província da Huila um total de 1781 alunos com NEE em plena escolarização nos estabelecimentos de ensino da província. Estando 108 alunos matriculados no Subsistema da Educação Pré-escolar (somente com a classe de Iniciação); 1051 matriculados do Ensino Primário; 512 no Iº Ciclo do Ensino Secundário; 110, no IIº Ciclo do Ensino Secundário. Além disso, os dados dão a conhecer que a província da Huila possui uma Escola de Educação Especial, que aos poucos vai sendo transformada ou redimensionada em Núcleo de Apoio a Inclusão, no âmbito do Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto, que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar e 150 escolas regulares que aceitaram o desafio de incluir alunos com NEE, as quais podem ser designadas de “Escolas Inclusivas”, mesmo que não estejam realizar ainda um processo de inclusão devidamente estruturado (Gabinete/Departamento de Educação Especial Inclusiva, 2023b).

Vale ainda referir que hoje, como produto do engajamento de vários atores, foram implantadas e estão em pleno funcionamento na província da Huila, município do Lubango, 3 Salas de Recursos Multifuncionais para atendimento de alunos com NEE e disponibilização permanente do serviço de Atendimento Educativo Especializado.

⁶ O Gabinete Psicopedagógico, de acordo com o Decreto Presidencial n.º 162/62 de 1 de Agosto, que aprova o Regime Jurídico do Ensino Primário e Secundário do Subsistema de Ensino Geral, no seu artigo n.º 19, pontos 1, 2 (alínea d) e ponto 3, faz parte dos órgãos de Apoio da Direção de Escola, que têm a missão de assistir e apoiar nas respetivas áreas de conhecimento e demais serviços da Instituição em que estão integrados com vista ao cumprimento das tarefas que lhes são cometidas, bem como executar as atividades específicas inerentes à sua natureza. O Gabinete Psicopedagógico funciona nas Instituições do Ensino Primário e do I e II Ciclos do Ensino Secundário.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada ao longo da investigação, que tem como objetivo compreender e contribuir na estruturação das práticas educativas inclusivas de atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos. Para tal, realizou-se dois estudos, nomeadamente: **o estudo 1**- Práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango aborda as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE, no Ensino Primário do Lubango; e **o estudo 2** – Estratégias para melhorar as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE e o processo de inclusão escolar no Município do Lubango, tendo como base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.

2.1 Objetivos da Investigação

Em conformidade com o desenvolvimento teórico do trabalho de pesquisa e o objeto de investigação, formulou-se um objetivo geral e três objetivos específicos:

Objetivo geral: Compreender e contribuir na estruturação das práticas educativas inclusivas de atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.

Objetivos específicos:

- Identificar e analisar as práticas educativas inclusivas utilizadas no atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango;
- Analisar os processos de inclusão em algumas escolas primárias da cidade do Lubango, utilizando como referência o MAD e o Modelo Construindo Blocos;
- Desenvolver nos(as) educadores(as) e professores um conjunto de competências profissionais ligadas à intervenção de natureza inclusiva com modelos educativos mais flexíveis e adaptáveis a perspetiva do MAD e do Modelo Construindo Blocos.
- Promover interação e construção de parcerias entre instituições e pessoas singulares e/ou coletivas nos processos de inclusão de alunos com NEE.

2.2 Questões de investigação

- Como as escolas primárias do Lubango organizam as práticas educativas, inclusivas no atendimento de alunos com NEE??
- Em que medida os processos de inclusão em algumas escolas primárias do Lubango se adequam aos modelos MAD e Construindo Blocos?
- Em que medida as atividades de intervenção a realizar no âmbito da investigação-ação desenvolvem nos(as) educadores(as) e professores das escolas primárias da cidade do Lubango um conjunto de competências profissionais ligadas à intervenção de natureza inclusiva com modelos educativos mais flexíveis e adaptáveis a perspetiva do MAD e do Modelo Construindo Blocos?
- Como as atividades de intervenção a realizar no âmbito da investigação-ação promovem a interação e construção de parcerias entre instituições e pessoas singulares e/ou coletivas nos processos de inclusão de alunos com NEE?

2.3 Metodologia da Investigação

A inclusão é um processo que a partir da sua existência na escola marca com distintas rotinas as dinâmicas escolares. No entanto, não começa e termina num tempo determinado, é um contínuo em que a evolução e o comprometimento são necessários a fim de ir modificando, remodelando e ajustando aqueles elementos que marcam atitudes de identidade inclusiva na escola (Rodrigues, 2012). Do ponto de vista da investigação, abre-se aqui há necessidade de estudar-se a temática em causa neste trabalho, tendo como base a construção do conhecimento científico, cumprindo com um conjunto de princípios definidos no rigor teórico-metodológico expressos no investigar, agir, refletir o conhecimento experiencial e contextual. Tal como afirma Tuckman (2012, p. 37), “não há educação para a qualidade que não passe pela investigação.”

Segundo Coutinho (2011), a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se refletem e problematizam as questões, assuntos, ou fenómenos nascidos da prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras. Tuckman (2012) afirma que a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões ou

problemas que surgem na vida prática, sendo que, no processo da investigação, o investigador descobre os factos e formula, quando aplicável, uma generalização baseada na interpretação desses factos.

Normalmente as investigações seguem um dos dois principais paradigmas de investigação, que definem o quadro teórico metodológico a ser seguido ao longo do processo investigativo, trata-se do paradigma quantitativo e do paradigma qualitativo, não obstante, ambos podem ser utilizados em um mesmo processo de investigação (Sampieri et al., 2006). O paradigma quantitativo ou positivista coloca a sua tónica na explicação e na predição, assenta na medição numérica e análise estatística dos fenómenos e/ou dados para estabelecer padrões de comportamento, o paradigma quantitativo tem um carácter determinista, racional e impessoal (Sampieri et al., 2006; Coutinho, 2011; Almeida & Freire, 2017), já o paradigma qualitativo ou interpretativo coloca a tónica na compreensão e descrição alargada dos fenómenos ou dados, sem fazer recurso a medição numérica (Sampieri et al., 2006; Almeida & Freire, 2017).

Ainda na mesma lógica de abordagem, Morgado (2012) defende que a investigação enquanto atividade humana e social, transporta um conjunto de valores, interesses e princípios que orientam o investigador na busca do conhecimento científico e que não podem subjugar-se somente ao modelo ou paradigma quantitativo, que pressupõe uma aceitação de pressupostos estáveis e mecanistas próprios do paradigma positivista, mas deve considerar também o paradigma interpretativo e qualitativo que permite estudar compreender melhor um fenómeno ou acontecimento no qual se pode encontrar um significado.

Assim sendo, a presente investigação segue fundamentalmente uma abordagem mista, isto é, qualitativa e quantitativa, e constitui-se num estudo de caso, com um forte pendor para a reflexão, intervenção e investigação-ação.

Um estudo de caso é uma recolha formal de dados apresentados como uma opinião interpretada de um caso único e inclui a análise de dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de ação ou participação na investigação. Sendo assim o estudo de caso permite recolher informação através de várias fontes num determinado contexto e espaço (Morgado 2012). Para Yin (2010), o estudo de caso é um modo de investigação sobre um tópico ou um tema empírico, podendo ser aplicado a múltiplas situações no campo das ciências sociais. Refere ainda que existem diferentes tipos de estudos de caso, que adotam procedimentos distintos em função do respetivo objetivo de estudo,

o que não invalida que o autor identifique um conjunto de características comuns a todos eles, (i) o objetivo de estudo ser uma questão ou fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real, (ii) as fronteiras entre o fenómeno em estudo e o contexto em que decorre não estarem nitidamente demarcados e (iii) o investigador utiliza múltiplas fontes de dados.

Assim o estudo de caso permite recorrer a diferentes formas de organizar a investigação sustentada por distintos métodos de recolha, tratamento e análise de dados. Esta estratégia de investigação compreende: a fase explorativa onde estão presentes diversas questões ou pontos críticos que vão sendo depurados à medida que o processo avança e a fase de recolha de dados, realizada em função do objeto e objetivos que norteiam os decursos e instrumentos para recolha de dados que se ajustam ao caso a investigar (Stake, 2009; Morgado, 2012).

Ainda Stake (1995; 2009) distingue três tipos de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, com interesse particular para uma situação ou um caso específico e selecionado para o estudo; o Estudo de caso instrumental: tem a ver com uma situação em que o investigador, ao sentir necessidade de uma compreensão mais global sobre um determinado assunto ou temática em que o investigador constata que pode aprofundar em conhecimento e estudar um caso particular e o estudo de caso coletivo em que o investigador centra o seu estudo em vários casos simultaneamente. Por outro lado, Arnal e Rincón (1994), consideram sete tipos de estudos de casos: estudos de casos institucionais, estudos de casos observacionais, histórico de vida, estudos comunitários, situacionais, microetnografia e estudos de casos múltiplos. Deste modo, a presente investigação combina em si características dos diferentes tipos de estudos de casos ora apresentados, com destaque para o estudo de caso coletivo, sugerido por Morgado (2012) e o estudo de caso múltiplo, sugerido por Arnal e Rincón (1994).

No estudo de caso de índole qualitativa existem características que devem ser tidas em conta quando se delineia um percurso investigativo holístico que permite compreender o objeto de estudo em si mesmo: trabalho empírico no campo com uma recolha significativa de informação através da observação; trabalho interpretativo que se sustenta na base de uma interação entre o investigador e o sujeito, e empático que considera a intencionalidade dos atores, adequado em função das novas realidades que possam surgir (Stake, 2009,). Não procurando explicações de causa-efeito, o estudo de caso se direciona para interpretação e compreensão dos fenómenos ou acontecimentos. Ainda segundo Morgado (2012 p. 63), “o estudo de caso é um processo flexível e aberto que se vai (re)construindo à

medida que o trabalho avança”. Com um carácter interpretativo, o estudo de caso concilia três dimensões: a descritiva, a explorativa e a interpretativa. Sendo que, ao descrever se recolhem e descrevem vários aspetos que informam o contexto, e que permitem a exploração e descoberta de novas ideias que devem ser compreendidas e interpretadas a partir da análise de documentos do campo educativo, relacionados com o Processo de Ensino Aprendizagem.

Na realização dos estudos de caso é importante triangular dados, o que pressupõe participação dos envolvidos, sendo um processo de reflexão-ação. Um caminho para obtenção dos comentários que permitem clarificar o significado, cruzando-se documentos, com entrevistas/questionários e vários tipos de observação (Yin, 2010; Meirinhos & Osório, 2010).

A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos, utiliza uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, introspeção - que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos (Coutinho, 2011).

2.4 Instrumentos de Recolha de Dados

A qualidade informativa dos dados depende, em muito, da qualidade dos instrumentos utilizados na recolha dos mesmos, o que, por si só justifica o maior rigor na construção, aferição, validação e aplicação dos instrumentos e finalmente a fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados, que consiste no tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos e que termina na apresentação das conclusões do estudo (Almeida & Freire, 2017).

Assim sendo, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados: o questionário, a entrevista semiestruturada, a análise documental e o trabalho com grupos de reflexão, sendo os participantes no estudo, professores, gestores escolares, investigadores, académicos, pais e encarregados de educação, estudantes, governantes e decisores políticos, autoridades tradicionais, autoridades religiosas, jornalistas e membros da comunidade em geral.

2.4.1 Questionário.

O complexo processo de investigação exige o uso de técnicas e de instrumentos apropriados de recolha de dados, os quais permitem, através de uma análise adequada das informações que fornecem, compreender melhor o problema, responder as questões e satisfazer os objetivos da investigação.

Ora, dentre os vários instrumentos que existem para a recolha de dados, destaca-se o questionário, instrumento mais ou menos estruturado, que consiste, segundo Sampieri et al., (2006), “em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas” (p. 325), sendo que estas questões podem ser abertas, fechadas e mistas, e visam normalmente a recolha de informações sobre a situação social, profissional ou familiar dos inqueridos, suas opiniões, atitudes em relação a opções ou a questões humanas e sociais, suas expectativas, seu nível de conhecimento de um problema, ou, ainda, sobre qualquer outro ponto que interessa o investigador.

O inquérito por questionário, comumente utilizado em estudos de grande escala, é vantajoso por permitir auscultar um número significativo de sujeitos face a determinado fenómeno social, o mesmo permite, ainda, quantificar os dados obtidos e proceder a inferências e a generalizações, quando aplicável (Sá et al., 2021), conforme afirma Coutinho (2011), recorre-se ao inquérito por questionário quando se pretende inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objectivo de se proceder a inferências e a generalizações, quando aplicável. Apesar do seu carácter peculiar de medição e quantificação, “o recurso ao inquérito por questionário não se limita a investigações quantitativas, sendo útil no âmbito de investigações de natureza qualitativa” (Sá et al., 2021, p. 17).

Uma das vantagens e facilidades na utilização do questionário como instrumento de recolha de dados no processo de investigação, é que o participante tem a autonomia de escolher o momento e o local para o preenchimento do instrumento, uma outra vantagem desse tipo de instrumento é o facto de implicar baixos custos na produção de material e pouco tempo inquirição. Em contrapartida, uma das desvantagens da aplicação deste instrumento, como defendido por, é o facto de nem sempre permitir o contacto entre o entrevistador e o inquerido, sendo assim considerado um instrumento impessoal e incapaz de fornecer pormenores pessoais (Coutinho, 2011; Tuckman, 2012).

Nesta investigação, propriamente no **estudo 1**, utilizou-se o questionário “Indicadores de inclusão”, adaptado do *index* para a inclusão (Booth & Ainscow, 2002). Estudamos a precisão deste instrumento com a finalidade de o certificar, enquanto ferramenta válida, na recolha e análise de dados sobre a perceção ou opinião dos professores do ensino primário do Lubango quanto a criação e promoção de culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas em que trabalham.

Optamos pela utilização de um questionário com questões fechadas, o que tem algumas vantagens, nomeadamente: a uniformidade nas respostas, a possibilidade de categorizá-las numericamente, a análise mais rápida e mais objetiva, e a facilidade de preenchimento.

2.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é considerada como uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso, pois a mesma representa um instrumento privilegiado para o estudo de realidades múltiplas no contexto da investigação qualitativa (Yin, 2010; Stake, 2009). A entrevista, enquanto método de recolha de informações, consiste em conversas orais com uma ou várias pessoas, selecionada(s), cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações (D’Ketele & Rogeirs, 1999).

Nesta investigação optamos pela utilização de uma entrevista semiestruturada, a qual segundo Sampieri et al., (2006), consiste na utilização de um guião contendo os assuntos ou as questões a serem feitas ao longo da entrevista, apesar de que o investigador tem ainda assim a liberdade de introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou para obter maior informação sobre os tópicos desejados.

Deste modo, apesar de se ter definido as dimensões e ou os tópicos que guiariam a conversa, a entrevista não obedeceu sistematicamente a uma sequência de questões estandardizadas, previamente planificadas e formalizadas no contexto de um guião, sendo que optou-se por uma interacção verbal, entrevistador vs entrevistado, flexível, aberta, com expressão livre dos pontos de vista dos entrevistados, nomeadamente através do papel privilegiado de uma atitude de escuta ativa, da escolha dos momentos mais apropriados à colocação de questões e da adição ocasional de outras questões novas ou complementares, exploratórias ou de recapitulação.

De acordo com Coutinho (2011), a entrevista semiestruturada é utilizada quando necessitamos obter dados comparáveis de diferentes participantes. O objetivo é sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento ou práticas.

A entrevista semiestruturada permite uma interação dinâmica entre duas ou mais pessoas, em que uma sequência predeterminada não precisa necessariamente ser seguida, mas pode se ir alterando em função das respostas do entrevistado. Embora seja dirigida e gravada pelo entrevistador, com o propósito de oferecer um discurso contínuo e com certa linha aberta de argumentação sobre um tema definido, com objetivos fixos, esse tipo de entrevista permite um fluxo discursivo por parte da pessoa entrevistada (Rodríguez-Gómez et al., 1996; Linden, 2020).

Na presente investigação a entrevista semiestruturada permitiu obter dados relativos as Políticas e Práticas de atendimento de alunos com NEE em algumas escolas primárias do Lubango que já prestam ou possuem o serviço de Atendimento Educativo Especializado (AEE). As entrevistas foram conduzidas para identificar ou conhecer o modelo de atendimento de alunos com NEE utilizado pelas escolas em causa, de modo a se identificar as diferenças e semelhanças, a partir da comparação dos dados obtidos.

2.4.3 Grupo de Reflexão

No âmbito da pesquisa qualitativa, a estratégia metodológica grupo de reflexão (GR), designação que adaptamos e adotamos de Grupo de Discussão, pelo fato de não se observar nos trabalhos de grupos que realizamos ao longo da investigação todos os pressupostos de um Grupo de Discussão ou *focus group*, enquanto técnica de recolha de dados propriamente dita, além disso. A título de exemplo, Silva e Fortunato (2021), afirmam que tal como outras técnicas de recolha de dados, o grupo de discussão obedece um conjunto de etapas estruturadas, a saber: o planeamento, a preparação, a moderação, a análise dos dados e a divulgação dos resultados. Todavia, ao longo da investigação junto dos grupos, algumas destas etapas nem sempre foram orientadas ou organizadas por nós, como havia momentos em que não obedecíamos uma estrutura predefinida, nem cumpríamos na íntegra todas estas etapas. Por efeito, as referências usadas foram igualmente adaptadas, uma vez que não encontramos, de forma genérica, a expressão “grupo de reflexão”, na bibliografia consultada.

Assim, segundo Silva e Fortunato (2021), a técnica grupo de reflexão consiste numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, cuja recolha de dados se processa através de uma conversa com

um grupo de participantes sobre um determinado tema. Com o carácter interpretativo do discurso, esta técnica pode ser aplicada em qualquer fase da investigação, podendo ser combinada com outras técnicas, como a entrevista.

O Grupo de reflexão possibilita uma análise da realidade pesquisada, de uma forma mais intimista, aprofundada e contextualizada, pelo que necessita que o investigador esteja envolvido no processo da recolha de dados, para o compreender melhor e o torná-lo mais significativo (Almeida & Freire, 2017), sendo assim uma estratégia, uma ferramenta ou um recurso eficaz no processo de conhecer, compreender e analisar percepções, convicções, práticas, atitudes e conceitos dos participantes.

Várias são as possibilidades de se conduzir um grupo de reflexão, nele investigador, dentro da sua pesquisa e em relação aos objetivos que pretende alcançar, prefere que o grupo esteja mais livre para colocar as suas ideias do que responder a questões específicas. Pode ser objetivo do(a) pesquisador(a) conhecer mais sobre a opinião, os conceitos ou os significados produzidos sobre determinado tema, local, acontecimento, para um (ou mais) grupo(s) de pessoas, ao invés de direccionar explicitamente o debate para o seu interesse prévio (Barbour, 2009; Silva & Fortunato, 2021). É um pouco disto que procuramos realizar ao da investigação.

Na visão de Barbour (2009) e de Ghiglione e Matalon (1997), a organização dos grupos de reflexão deve ser realizada de modo que todos participantes tenham alguma característica ou interesse em comum. Deste modo, a discussão torna-se profícua, com conclusões cientificamente válidas. Pelo que, ao longo de todo o processo de dinamização dos grupos de reflexão procuramos salvaguardar este pormenor.

O facto de que no GR as ideias partilhadas podem ser complementadas ou até mesmo contrariadas pelos participantes, faz com que esta técnica de recolha de dados seja propícia para o fomento de debates, reflexões ou de discussões sobre um determinado tema, resultadno numa opinião colectiva ou em opiniões divergentes.

Na dinamização do GR, a análise está presente em todo o processo de investigação, desde a seleção dos componentes até a forma como se desenrola a conversa ou a interação (Meinerz, 2011). E segundo Silvestre et al., (2018), todos os tipos de reações, silenciamentos, risos, podem (e devem) ser

registados pelo olhar atento do investigador que poderá, adiante, entrelaçar significados para grande parte do que ocorreu durante o GR. É importante que seja dito: os dados não virão apenas das falas, mas também do ambiente e das expressões.

Nesta investigação, mais especificamente, no **estudo 2**, considerámos que o instrumento de recolha de dados que melhor poderia satisfazer as necessidades do estudo, seria a dinamização de grupos de reflexão. Deste modo, ao longo do complexo processo de investigação, participamos e dinamizamos, não apenas um, mas vários grupos de reflexão, com a finalidade de analisar e refletir sobre o processo de inclusão escolar e atendimento de alunos com NEE no Ensino Primário do Lubango, com vista a definir-se estratégias para melhorar o referido processo, tendo em conta o MAD e o Modelo Construindo Blocos.

2.4.4 Análise de narrativas - estórias ou episódios

De acordo com Amado (2014), no contexto das ciências humanas, a investigação com recurso a análise de narrativas, representa um afastamento claro da investigação inspirada no paradigma positivista. Diz respeito a um conjunto de abordagens a diversos tipos de textos (orais ou escritos) historiados como breves ‘estórias’ compostas por factos, acontecimentos e ações, por vezes ficcionados ou construídos em torno de um determinado tema (por exemplo, incidentes e conflitos interacionais numa escola), circunscritos a um contexto ou a uma época, que revela a experiência pessoal vivenciada pelo(s) sujeito(s).

Neste estudo a narrativa é entendida na perspectiva da psicologia e da sociologia, isto é, como relatos de experiências vividas em contextos reais de vida dos sujeitos (Bruner, 1991; 2000). Assim, foram tidos em consideração relatos partilhados pelos participantes ao longo das diferentes atividades organizadas no âmbito do **estudo 2**.

Ao longo da investigação, as narrativas permitiram criar uma realidade compartilhada. Permitiu e deu aos participantes do estudo a oportunidade de contarem as suas estórias/histórias, dando-lhes também a possibilidade de dizer quem são e de partilharem suas visões, concepções e inquietações sobre a inclusão escolar. O que aconteceu é que os participantes não apenas contavam o que aconteceu, mas também procuravam explicar como e porque é que os eventos vivenciados se deram, como se sentiram, como reagiram a eles e que significados lhes atribuíram.

2.4.5 Análise documental

Como já foi dito anteriormente, o estudo de caso, apesar de complexo, possibilita que o investigador obtenha informações através de uma recolha detalhada e profunda de dados, a partir de múltiplas fontes, permitindo assim o cruzamento de várias informações (Stake, 2009), assim, diferentes fontes de evidência podem ser utilizadas no estudo de caso, como fontes documentais.

Neste sentido, a análise documental constitui uma técnica de recolha de dados útil no estudo de caso, tal como afirmam Meirinhos e Osório (2010), o recurso a fontes documentais (e.g. relatórios, propostas, planos, registos institucionais internos, comunicados, dossiers, legislação, apontamentos, etc.), relacionadas com a temática da investigação são consideradas fontes propícias ou essências para a recolha de dados.

Segundo Bell (1997), a análise de documentos numa investigação pode ser utilizada em duas perspetivas distintas:

- Com o objetivo de complementar, fundamentar e/ou enriquecer as informações obtidas por intermédio de outros instrumentos de recolha de dados, permitindo recolher informações úteis acerca do objeto de estudo;
- Como técnica exclusiva de recolha de dados empíricos para a investigação. Neste caso, os documentos são em si, alvo ou objeto de estudo.

Na presente investigação, utilizámos a análise documental mais no sentido da primeira perspetiva, isto é, os documentos analisados serviram para complementar e enriquecer as informações obtidas através dos instrumentos de recolha de dados ora apresentados. Não obstante, a análise documental serviu igualmente de fonte de dados empíricos relevantes para todo o processo de investigação, com realce para o estado da arte.

A análise documental apresenta determinadas vantagens enquanto fonte de dados, tais como a estabilidade (a possibilidade de repetidas revisões), a exatidão (no que diz respeito a nomes, referências e detalhes), não ser obstrutiva (ao não ser criada como um resultado da metodologia) e a possibilidade de uma cobertura ampla (períodos extensos, grande número de acontecimentos e locais) (Yin, 2010).

O uso de fontes documentais, nesta investigação, permitiu a recolha específica de conjunto de informações importantes para a investigação, a contextualização do caso em estudo e a validação de evidências com origem noutros tipos de instrumentos de recolha de dados.

Assim, ao longo da investigação foram analisados vários documentos, tais como o Decreto Presidencial n.º 20/11 de 18 de Janeiro, que aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial, a Lei da Pessoa com Deficiência Lei n.º 21/12 de 30 de Julho, a Lei das Acessibilidades, Lei n.º 10/16 de 27 de Julho, a Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, Lei do Sistema de Educação e Ensino, a Lei n.º 30/20, de 12 de Agosto, que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, o Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de Agosto, que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, relatórios, mapas de matrículas de alunos com NEE, fotografias, cadernos de alunos com NEE, entre outros.

A seguir, apresentamos separadamente o delinear metodológico de cada estudo, com o intuito de caracterizar: os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

2.5 Procedimentos éticos do estudo

Qualquer investigação, fundamentalmente aquelas que envolvem pessoas e/ou organizações humanas, precisa e deve ser regida por aspetos éticos fundamentais. Ou seja, deve assegurar o cumprimento de um conjunto de normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinados grupos (Bogdan & Biklen, 1994). Numa investigação, o cumprimento de procedimentos éticos devem ser tidos em conta em todas as etapas da pesquisa, com maior realce no momento de recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados.

A nível das ciências sociais e da educação as invetsigações têm sido dominadas por duas questões, nomeadamente o consentimento e a proteção dos participantes contra qualquer espécie de dano, contra qualquer exposição a riscos ou ganhos que possam da pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2012) o que assegura o respeito pelos diferentes direitos dos participantes e evita que surjam problemas a posteriori (Fortin, 2009).

O termo de consentimento é geralmente o procedimento utilizado para garantir o cumprimento das normas éticas, isto é, recorre-se a um documento escrito contendo a descrição do estudo, o que

será feito com os resultados da pesquisa e com outras informações fornecidas pelos participantes, sendo que estes têm o direito de concordar ou discordar com as condições apresentadas sobre o tratamento a ser dado às informações que vai prestar. Em algumas instituições, existem comissões de ética que avaliam e certificam o cumprimento das normas éticas ao longo da investigação, fundamentalmente questões ligadas ao anonimato dos participantes. Conforma recomendam Bogdan e Biklen (1994), ao negociar a autorização para efetuar o estudo, o investigador deve ser explícito relativamente aos termos do acordo, e deve respeitá-lo até a conclusão da investigação.

Deste modo, ao longo de todo o processo de investigação, procuramos cumprir com todos os pressupostos éticos que se impõem. Estabelecemos acordos, explicando a nossa responsabilidade como investigadora e natureza da investigação, e garantimos sempre a livre e espontânea colaboração dos participantes em todos os momentos da pesquisa.

Assim, após partilhadas as informações importantes sobre a investigação, mediante o interesse demonstrado de participação no estudo de forma livre e espontânea, os participantes autorizaram a utilização dos dados para os fins da investigação, tendo em conta as condições de anonimato e de confidencialidade previstas no termo de consentimento. Importa sublinhar que de forma excecional, aparecem, em alguns momentos do trabalho, dados que permitem a identificação de pessoas e entidades, no entanto sem comprometer a confidencialidade dos dados e o anonimato pessoal e institucional, pois dispusemos de autorização expressa e assinada da pessoa ou do representante legal da entidade que originou os dados, autorização disponibilizada como metadados do trabalho. Não obstante, mesmo tendo autorização dos participantes para usarmos dados que permitem a identificação destes, ainda assim preferimos desfocar os seus rostos nas imagens que são utilizadas como evidência no presente trabalho, sendo apenas o rosto da investigadora que aparece não desfocado.

2.6 Estudo 1: Práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango.

Com o fim de identificar e analisar as práticas educativas inclusivas utilizadas no atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, e analisar processos de inclusão em algumas escolas primárias da cidade do Lubango, utilizando como referência o MAD e o Modelo Construindo Blocos, desenvolvemos um estudo com uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa, que podemos designar de mista, que se denominou de **estudo 1**.

Atendendo a complexidade e subjetividade deste estudo, foram realizadas diversas atividades em diferentes momentos, como forma de recolha de dados, nomeadamente: **momento 1** – aplicação do questionário “Indicadores de inclusão”, adaptado do *index* para a inclusão (Booth & Ainscow, 2002); **momento 2** – realização de entrevista semiestruturada.

2.6.1 Participantes

O **momento 1** deste estudo contou com a participação de 534 professores (amostra) do ensino primário, de 51 escolas públicas e privadas da cidade do Lubango, já no **momento 2** deste estudo participaram 3 professoras de três escolas primárias do Lubango que já atendem alunos com NEE, estas três escolas foram selecionadas por serem as únicas, das escolas regulares conhecidas, que possuíam o serviço de Atendimento Educativo Especializado, até a data de recolha de dados, e as professoras em causa, cujo o perfil é descrito mais adiante, são as coordenadoras do AEE nas referidas escolas.

2.6.2 Instrumento de recolha de dados

No **momento 1** utilizou-se como instrumento de recolha de dados o questionário “Indicadores de inclusão”, adaptado do *index* para a inclusão (Booth & Ainscow, 2002), o qual foi aplicado aos 534 professores do ensino primário, de 51 escolas públicas e privadas da cidade do Lubango.

No **momento 2** do estudo, utilizou-se como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada, aplicada a 3 professoras de três escolas primárias do Lubango que já prestam ou possuem o serviço de Atendimento Educativo Especializado (AEE) para alunos com NEE.

Importa sublinhar o facto de termos recorrido também à análise documental com o intuito de complementar, fundamentar e/ou enriquecer as informações obtidas por intermédio da entrevista, o que permitiu recolher informações úteis acerca do objeto de estudo.

2.6.3 Procedimentos de recolha de dados

No **momento 1** do estudo, foi aplicado o questionário aos professores, conforme referenciado anteriormente. O questionário foi disponibilizado e distribuído em formato impresso, sendo que os professores se mostraram disponíveis em participar da investigação e preencheram os inquéritos sem muitas dificuldades, depois de explicada a finalidade e os procedimentos do estudo, e solicitada a colaboração de todos os participantes.

No **momento 2** do estudo, aplicou-se a entrevista semiestruturada a 3 professoras, as entrevistas foram realizadas em momentos e lugares diferentes, sendo que decidimos que fossem as próprias entrevistadas a indicarem ou a escolherem o local e a hora da entrevista, de tal modo que se sentissem mais confortáveis ao longo da entrevista.

2.6.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados é entendida de acordo com Teixeira (2003) como o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação.

Assim, adotamos uma abordagem quantitativa para análise dos dados recolhidos no **momento 1** do estudo, sendo que se utilizou como suporte de tratamento e análise de dados o programa informático IBM - *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 26, que permitiu realizar a análise descritiva. Já para os dados recolhidos no **momento 2** do estudo se utilizou como procedimento a análise do conteúdo dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada e a partir de alguns documentos, como Plano Educativo Individualizado dos alunos, anotações dos professores, fichas de anamnese e planificações.

2.7 Estudo 2: Estratégias para melhorar as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE e o processo de inclusão nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo como base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.

No **estudo 2**, seguindo uma lógica mais reflexiva fundada na investigação-ação, com uma abordagem mais qualitativa, focamo-nos na análise e reflexão sobre as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE e o processo de inclusão escolar no Município do Lubango, com vista a definir-se estratégias para melhorar o referido processo, tendo em conta o MAD e o Modelo Construindo Blocos.

Foram realizadas neste estudo diversas atividades em diferentes momentos e lugares, como momentos espaço-temporais de análise, reflexão, busca de soluções e definição de caminhos a percorrer, para com base no MAD e no modelo Construindo Blocos, melhorarem-se as práticas

educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE, e o processo de inclusão escolar no Município do Lubango. Deste modo realizaram-se atividades como:

- Conferências;
- Congressos;
- Formações;
- Encontros com representantes do governo e decisores políticos ligados a educação;
- Encontros metodológicos com equipas multissetoriais e outras entidades, como pais e encarregados de educação, professores, profissionais da saúde, investigadores e docentes universitários (nacionais e internacionais), organizações não governamentais, entre outros participantes.

Assim, atendendo ao carácter científico e investigativo, as atividades realizadas serviram fundamentalmente como cruciais momentos de recolha de dados, tendo sido utilizado o grupo de reflexão como a principal técnica de recolha de dados, e nalguns momentos recorremos à análise documental a fim de analisar atas, relatórios, apresentações, anotações e até imagens das atividades realizadas.

2.7.1 Participantes

Participaram deste estudo Professores do Ensino Primário e Secundário (nacionais e internacionais, com maior destaque os professores do ensino primário do Lubango), gestores escolares (diretores, reitores, decanos), membros do governo e decisores políticos ligados à educação, à saúde e à ação social, docentes universitários e investigadores, estudantes universitários, profissionais da saúde, pais e encarregados de educação equipas de atendimento a alunos com NEE e inclusão escolar, e membros da comunidade em geral.

Ao longo do estudo 2 foram realizadas diferentes atividades, que, além do caráter formativo e informativo, serviram também de espaços e momentos de dinamização de Grupos de Reflexão, sendo que foram abrangidas 1200 pessoas (ver tabela 8). Importa referir que o número de pessoas abrangidas é relativamente maior e mais heterogéneo que o que é aqui descrito, tudo por conta do efeito bola de neve (Bäckström, 2008) que a realização do estudo 2 assumiu. Assim, os dados apresentados na tabela 8 dizem apenas respeito às informações que foram possíveis recolher através de fichas de presenças, intervenções e convites aceites. Importa ainda clarificar que os Grupos de Reflexão dinamizados tiveram

dimensões não homogêneas nem predefinidas, existiram pequenos grupos de 5 participantes e grandes grupos de até 30 participantes, sendo que a participação aos mesmos foi sempre voluntária e em alguns casos negociada.

Tabela 8

Participantes das atividades realizadas no âmbito do estudo 2

Atividade	Grupos de reflexão dinamizados	Pessoas abrangidas (participantes)	Características das pessoas abrangidas (participantes)
i. XVII Jornadas Científico-Pedagógicas/ISCED-Huíla	5	170	• Docentes universitários nacionais e internacionais) • Investigadores • Gestores escolares • Professores do Ensino Primário e Secundário • Estudantes universitários • Governantes e decisores políticos • Jornalistas • Membros da comunidade
ii. Congresso Multidisciplinar e V Jornadas Técnico-científicas do Hospital Central Dr. António Agostinho Neto.	4	150	• Profissionais da saúde (médicos e enfermeiros de diferentes especialidades) • Gestores escolares • Governantes e decisores políticos
iii. Seminário sobre Inclusão Escolar	2	80	• Professores do Ensino Primário e Secundário • Educadores de infância • Gestores escolares • Equipa do Departamento Provincial de Educação Especial e Inclusão Escolar

iv.	Jornadas Pedagógicas do Hospital Pediátrico Pioneiro Zeca	4	150	• Profissionais da saúde (médicos e enfermeiros de diferentes especialidades) • Gestores escolares • Governantes e ou decisores políticos • Pais e Encarregados de Educação • Membros da comunidade
v.	Ação formativa sobre Elaboração de solução para alunos Amblíopes no Processo Pedagógico em Escolas Regulares	2	40	• Professores do Ensino Primário e Secundário • Estudantes universitários
vi.	Congresso Internacional Sobre Educação Inclusiva	13	350	• Docentes universitários (nacionais e internacionais) • Investigadores • Gestores de instituições de ensino • Professores do Ensino Primário e Secundário • Profissionais da saúde (médicos e enfermeiros de diferentes especialidades) • Estudantes universitários • Jornalistas • Governantes e decisores políticos • Pais e Encarregados de Educação • Autoridades Tradicionais • Autoridades Religiosas • Membros da comunidade
vi.	Aulas de Dificuldades de Aprendizagem e	10	400	• Estudantes universitários • Professores do Ensino Primário e Secundário

Necessidades Educativas Especiais		• Gestores escolares
Total	40	1340

2.7.2 Instrumento de recolha de dados

Neste **Estudo 2**, utilizou-se a dinamização de grupos de reflexão como principal instrumento de recolha de dados, pelo que todas as atividades foram realizadas e organizadas com vista a permitir ou favorecer a aplicação desta técnica de recolha de dados. De forma complementar, utilizou-se também a análise de narrativas (estórias ou episódios) e a análise documental como técnica de recolha de dados, isto é, e nalguns momentos recorreremos à atas, relatórios, apresentações, anotações, notas de campo do investigador e até às imagens das atividades realizadas, para auxiliar no robustecer, confirmar ou averiguar os dados obtidos através da dinamização dos grupos de reflexão.

2.7.3 Procedimentos de recolha de dados

O Grupo de Reflexão constituiu o principal instrumento de recolha de dados utilizado no estudo 2, os mesmos foram organizados na forma e através de atividades como conferências, congressos, formações, encontros com representantes do governo e decisores políticos ligados a educação, a saúde e a ação social, encontros metodológicos com equipas multisectoriais (pais e encarregados de educação; profissionais da saúde; investigadores, etc.).

2.7.4 Procedimentos de análise dos dados

Baseando-se nos métodos de Análise de Conteúdo (Bardin, 2013) e Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), no **estudo 2** utilizou-se como procedimento ou técnica de análise, a análise do conteúdo dos dados obtidos a partir das notas de campo do investigador (diário de bordo), da análise de narrativas (estórias ou episódios), bem como das atas e resumos e das atividades realizadas.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta investigação teve como compreender e contribuir para a estruturação das práticas educativas inclusivas tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos nas escolas primárias da cidade do Lubango. Identificando e analisando os processos de inclusão nas escolas primárias do Lubango; desenvolvendo nos/as educadores/as um conjunto de competências profissionais ligadas à intervenção de natureza inclusiva e fortalecendo os processos de inclusão dos alunos com NEE, com modelos didáticos mais flexíveis e adaptáveis na perspetiva do MAD e do Modelo Construindo Blocos e promovendo interação entre instituições e pessoas singulares nos processos de inclusão dos alunos com NEE.

Sendo o principal objetivo de qualquer investigação encontrar respostas para o(s) problema(s) e/ou questões que originaram a sua realização, isto a partir do conhecimento construído, torna-se necessário verificar em que medida as informações recolhidas correspondem a tais desígnios, o que só é possível através de uma pormenorizada, detalhada e profunda análise dos dados recolhidos, a qual não deve ser desintegrada da sua inerente interpretação. De modo que a análise se possa consubstanciar numa tarefa com sentido, que ajuda a compreender e a relacionar os dados recolhidos ao longo da investigação (Morgado, 2012).

Na análise de dados é necessário que se estabeleçam regras ou critérios que orientem o processo, o que vem normalmente expresso num plano de análise de dados ou de trabalho (Sampieri et al., 2006), que é obviamente suscetível a mudanças e alterações, a depender da dinâmica e evolução da própria análise. Corroborando com Morgado (2012), não existem receitas para a uma boa interpretação e análise de dados, fundamentalmente dados qualitativos, tudo depende essencialmente da experiência e da capacidade de reflexão de cada investigador, sendo que pode ser feita de várias formas diferentes, isto é, cada investigador desenvolve o seu próprio método em função do objeto de investigação e dos objetivos definidos, dos pressupostos teóricos que os sustentam e de outros fatores contingentes. Assim, no presente trabalho, a apresentação dos dados foi organizada da seguinte forma:

3.1 Estudo 1: Práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE, no Ensino Primário do Lubango.

O princípio da inclusão defende que todos alunos têm o direito de crescer e aprender juntos nas escolas das suas áreas de residência, e que a educação inclusiva deve ser vista essencialmente como um serviço de promoção da qualidade de ensino, capaz de orientar a atividade pedagógica para a satisfação e expensão de necessidades individuais, e também escolher o envolvimento mais apropriado para enriquecer o potencial adaptativo de todos os alunos sem exceção; como um meio para mobilizar com flexibilidade os recursos existentes e romper barreiras; como forma de indentificar e aplicar “boas práticas” clínico-educacionais de excelência. A inclusão deve ser vista em síntese, como um meio de desenvolver atitudes positivas, responder à diversidade, aumentar a participação dos atores do processo de ensino aprendizagem e compensar desigualdades de vária ordem, respeitando ainda contextos sócio-económicos, culturais e linguísticos (Correia, 2002; Fonseca, 2002).

Parafraseando o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento de Bronfenbrenner, referenciado por Pereira (2002), a escola inclusiva deve fomentar práticas de atendimento a diversidade que criem para o aluno os microssistemas, que são os cenários imediatos nos quais ocorre o desenvolvimento do indivíduo. Sendo que estes microssistemas, para que estejam mais próximo da realidade do aluno, devem permitir que este intervenha mais ativamente, de modo que, por seu turno, mais diretamente intervenha no seu processo de desenvolvimento.

Nesta ordem, com o objetivo de se identificar e analisar as práticas educativas inclusivas, no atendimento de alunos com NEE, no Ensino Primário do Lubango, desenvolvemos um estudo com uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa, que se denominou de **estudo 1**.

Neste estudo, os dados são apresentados e analisados em dois momentos distintos, isto é, no **momento 1** são apresentados e analisados os dados resultantes da aplicação dos questionários aos 534 professores do ensino primário, de 51 escolas públicas e privadas da cidade do Lubango, e no **momento 2** são apresentados e analisados os dados que resultaram da aplicação da entrevista semiestruturada à três professoras de três escolas primárias do Lubango que já possuem o AEE.

3.1.1 Análise dos dados do momento 1 - questionários

No **momento 1** do estudo aplicamos um questionário a 534 professores do ensino primário, de 51 escolas públicas e privadas da cidade do Lubango. O estudo foi realizado com objetivo de: **Conhecer a percepção ou a opinião dos professores do ensino primário do Lubango quanto a criação e promoção de culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas em que trabalham.**

Assim, neste primeiro momento do estudo, realizaram-se as seguintes tarefas na aplicação do questionário:

- Adaptação do questionário: “indicadores de inclusão” do index da inclusão (Booth & Ainscow, 2002);
- Caracterização dos participantes em relação às variáveis sociodemográficas;
- Avaliação da validade e precisão do questionário elaborado e aplicado aos professores para compreender as práticas de atendimento à diversidade, e
- Avaliação, através da análise fatorial, do instrumento as três (3) dimensões de análise (Dimensão A; Dimensão B e Dimensão C).

O questionário é composto por 44 perguntas (13 da dimensão A, 15 da dimensão e 16 da dimensão C), com respostas numa escala de *likert*, composta por 4 pontos, sendo: 1- Concordo inteiramente; 2- Concordo até certo ponto; 3- Discordo; 4- Preciso de mais informação. Essa escala apresenta a maior concordância no ponto 1, que significará para a nossa análise, que os valores mais próximos de 1, tenderão para concordar inteiramente, enquanto o valor 3 e 4 estarão no extremo oposto da escala.

Características sociodemográficas

Nas tabelas seguintes são apresentadas as principais características dos professores inqueridos durante o estudo. Na tabela 9, são apresentados dados sobre o sexo e o tempo de serviço dos professores.

Tabela 9

Sexo e tempo de serviço dos professores primários que fazem parte do estudo

		Tempo de serviço			
		%	Média	Mediana	Moda
Sexo	M	33.1%	14	12	12
	F	66.9%	16	14	12

Dos 534 inquiridos 66,9% são do sexo feminino, equivalendo a 357 inquiridos, enquanto 33,1% são do sexo masculino, totalizando 177 inquiridos. Quanto ao tempo de serviço, a média das professoras é de 16 anos, superior à dos professores. Ambos grupos têm uma moda de 12 anos de serviço, sendo o tempo de serviço mais frequente. Observando a mediana, pode-se verificar que cerca de metade das inquiridas tem pelo menos 14 anos de serviço, enquanto para os indivíduos do sexo masculino, cerca de 50% tem no mínimo 12 anos de serviço.

Na tabela 10 que se segue, apresentam-se os escalões etários dos professores primários que fazem parte do estudo.

Tabela 10

Escalões etários dos professores primários que fazem parte do estudo

Escalões etários	N	Frequência relativa	Frequência acumulada
20 - 24 anos	22	4.1	4.1
25 - 29 anos	51	9.6	13.7
30 - 34 anos	108	20.2	33.9
35 - 39 anos	100	18.7	52.6
40 - 44 anos	112	21.0	73.6
45 - 49 anos	59	11.0	84.6
50 - 54 anos	49	9.2	93.8
55 e mais	33	6.2	100.0
Total	534	100.0	

Os dados indicam que cerca de 60% dos docentes tem entre 30 e 44 anos, sendo que os escalões mais novos 20-24 anos e mais velhos 55 e mais, representam em conjunto 10,3% do total dos inquiridos.

3.1.1.1 Dimensão A: Análise descritiva

A análise para a sistematização dos dados foi feita para cada dimensão separadamente, logo, a apresentação dos dados será feita para as 3 dimensões. A dimensão A é constituída por 13 itens, que foram analisados através do coeficiente de confiabilidade Alfa de Cronbach, já que o instrumento foi construído tendo por base uma escala tipo *Likert*. O resultado do teste, Alfa de Cronbach=0,726, significa que os itens selecionados são adequados, pois medem as mesmas características.

Tabela 11

Estatísticas de confiabilidade da Dimensão A.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,726	,736	13

Na tabela que se segue estão apresentados os resultados para a média (M) e o desvio padrão (DP), para a Dimensão A.

Tabela 12

Resultados da média e do desvio padrão da Dimensão A.

	M	DP	N
1. Alunos bem-vindos	1,41	,681	534
2. Ajuda mútua	1,50	,639	534
3. Colaboração entre os profissionais	1,31	,575	534
4. Respeito mútuo entre os profissionais e alunos	1,35	,548	534
5. Parceria entre os profissionais e os pais	1,69	,719	534
6. Trabalho construtivo entre gestores e profissionais	1,26	,495	534
7. Envolvimento das comunidades com as escolas	1,87	,943	534
8. Expectativas de desempenho dos alunos	1,64	,718	534
9. Partilha de uma filosofia de inclusão entre profissionais, órgãos de gestão, alunos e encarregados de educação	1,62	,775	534

10. Alunos são valorizados de igual forma	1,25	,541	534
11. Respeito entre profissionais e os alunos como sujeitos quem assumem papéis específicos	1,29	,528	534
12. Remoção de barreiras à aprendizagem e à participação em aspetos da vida escola	1,32	,551	534
13. Minimização de discriminação	1,23	,553	534

Os valores da média demonstram que, para todas as variáveis, a média está muito próxima de 1, significando que grande parte dos professores inquiridos apresentou grandes valores de concordância. Os valores mais elevados em termos de concordância são para os itens: 13 - minimização da discriminação ($M = 1,23$); 10 - os alunos são valorizados de igual forma ($M = 1,25$) e 6 - trabalho construtivo entre gestores e profissionais ($M = 1,26$). Observando os valores do desvio padrão, nota-se que a maior dispersão nas respostas dos inquiridos corresponde aos itens: 7 - envolvimento das comunidades com as escolas ($DP = 0,943$); 9 - partilha de inclusão entre profissionais, órgãos de gestão, alunos e encarregados de educação ($DP = 0,775$) e 5 - Parceria entre os profissionais e os pais ($DP = 0,719$).

Observando a tabela seguinte com o valor do teste de Bartlett e o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), percebe-se que há uma adequação no tamanho da amostra, pois o resultado do $KMO = 0,809$ (Marôco, 2014; Pestana e Gargueiro, 2014).

Tabela 13

Teste de KMO e Bartlett da Dimensão A.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,809
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	867,065
	gl	78
	Sig.	,000

Quanto ao teste de esfericidade de Bartlett (X^2), sobre a relação entre as variáveis analisadas, o resultado é altamente significativo [$X^2 (78) = 867.065$, $p \leq 0,001$], por esse facto realizou-se a análise fatorial.

Análise fatorial

Neste estudo decidimos limitar a análise a três fatores, como se observa na tabela da variância que se segue.

Tabela 14

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de	%	Total	% de	%	Total	% de	%
		variância	cumulativa		variância	cumulativa		variância	cumulativa
1	3,168	24,365	24,365	3,168	24,365	24,365	2,163	16,639	16,639
2	1,312	10,096	34,461	1,312	10,096	34,461	1,730	13,304	29,943
3	1,077	8,288	42,749	1,077	8,288	42,749	1,665	12,807	42,749
4	1,005	7,732	50,482						
5	0,912	7,013	57,494						
6	0,846	6,511	64,006						
7	0,818	6,296	70,302						
8	0,760	5,849	76,150						
9	0,722	5,556	81,706						
10	0,641	4,930	86,636						
11	0,614	4,723	91,358						
12	0,587	4,517	95,876						
13	0,536	4,124	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Realizada a análise fatorial, pelo método de componentes principais, com recurso ao software IBMSPSS, selecionada a rotação Varimax, foram extraídos três fatores, nomeadamente 1- Colaboração; 2- Inclusão; 3- Envolvimento, que juntos explicam aproximadamente 42,74% da Dimensão A, que é composta por 13 itens do questionário, como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 15

Matriz de componente rotativa da Dimensão A.

	Fatores			h ²
	1	2	3	
1. Alunos bem-vindos	0,367			0,250
2. Ajuda mútua	0,684			0,513
3. Colaboração entre os profissionais		0,395		0,280
4. Respeito mútuo entre os profissionais e alunos	0,758			0,580
5. Parceria entre os profissionais e os pais			0,596	0,384
6. Trabalho construtivo entre gestores e profissionais			0,432	0,318
7. Envolvimento das comunidades com as escolas			0,759	0,580
8. Expectativas de desempenho dos alunos	0,509			0,391
9. Partilha de inclusão entre profissionais, órgãos de gestão, alunos e encarregados de educação			0,560	0,374
10. Alunos são valorizados de igual forma		0,561		0,459
11. Respeito entre profissionais e os alunos como sujeitos quem assumem papéis específicos	0,622			0,442
12. Remoção de barreiras à aprendizagem e à participação em aspetos da vida escola		0,701		0,508
13. Minimização de discriminação		0,689		0,479

Método de Extração: análise de Componente Principal;

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

O fator 1, colaboração, reúne os itens 1,2,3,4,5,6,8,10 e 11, e faz referência as atitudes dos professores relativas a colaboração entre professores, alunos e outros profissionais num espírito de ajuda

mútua, nas escolas do ensino primário do Lubango. Na tabela seguinte observa-se a percentagem das respostas dos 534 inquiridos participantes do estudo.

Tabela 16

Percentagem das respostas do total de inquiridos do estudo.

Fator 1- Colaboração	Concordo inteiramente	Concordo até certo ponto	Discordo	Preciso de mais informação
	%	%	%	%
1. Alunos Bem-vindos	67.79	26.03	3.75	2.43
2. Ajuda mútua	57.12	37.27	4.49	1.12
3. Colaboração entre os profissionais	73.78	22.66	2.43	1.12
4. Respeito mútuo entre os profissionais e alunos	67.42	30.52	1.31	0.75
5. Parceria entre os profissionais e os pais	44.38	43.07	11.24	1.31
6. Trabalho construtivo entre gestores e profissionais	76.22	22.28	0.94	0.56
8. Expectativas de desempenho dos alunos	47.94	41.57	8.61	1.87
10. Alunos são valorizados de igual forma	80.15	14.98	4.68	0.19
11. Respeito entre profissionais e os alunos como sujeitos quem assumem papeis específicos	73.78	23.78	1.87	0.56

Da análise ao fator 1, colaboração, verifica-se que os inquiridos concordam inteiramente com facto de ser importante a colaboração e respeito entre profissionais, alunos e pais no processo de inclusão escolar, como comprovamos com a análise dos itens 3, 4, 6, 10 e 11, onde a maioria dos inqueridos (73,78%, 67,42%, 76,22%, 80,15% e 73,78% respetivamente), concordou inteiramente. Os participantes concordaram inteiramente também que os alunos são bem-vindos, que existe ajuda mútua na comunidade escolar, como comprovamos da análise dos itens 1 e 2, em que a maioria dos inquiridos (67,79% e 57,12% respetivamente), concordou inteiramente.

Quanto aos itens 5 e 8, sobre a parceria entre profissionais e pais, e as expectativas de desempenho dos alunos, há um equilíbrio muito próximo entre os que concordam inteiramente (44,38%

e 47,94% respetivamente) e os que concordam até certo ponto (43,07% e 41,57% respetivamente), já que a maioria dos inquiridos se posicionou nesses pontos da escala. Neste fator a maior percentagem de discordância encontra-se no item 5 com 11,24% das respostas, significando que cerca de 11 em cada 100 professores discorda da parceria entre os profissionais e os pais.

O fator 2, inclusão, reúne os itens 12 e 13, e faz referência as atitudes dos professores relativas a minimização da discriminação e remoção de barreiras a aprendizagem e à participação no ambiente escolar, nas escolas do ensino primário do Lubango. Na tabela seguinte observa-se a percentagem das respostas dos 534 inquiridos participantes do estudo.

Tabela 17

Atitudes dos professores relativas a minimização da discriminação e remoção de barreiras a aprendizagem

Fator 2- Inclusão	Concordo	Concordo até	Preciso de	
	inteiramente	certo ponto	Discordo	mais
	%	%	%	informação
12. Remoção de barreiras à aprendizagem e à participação em aspetos da vida da escola	71.91	24.91	2.62	0.56
13. Minimização de discriminação	81.84	14.42	2.43	1.31

Da análise ao fator 2, inclusão, verifica-se que os inquiridos concordam inteiramente com a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação em aspetos da vida da escola e com a minimização da discriminação, como comprovamos com a análise dos itens 12 e 13, onde a maioria dos inqueridos (71,91% e 81,84%, respetivamente), concordou inteiramente, sendo que apenas (2,62% e 2,43%, respetivamente) discorda.

O fator 3, envolvimento, reúne os itens 7 e 9, e faz referência as atitudes dos professores relativas a partilha e inclusão entre a escola e a comunidade, bem como o envolvimento da comunidade, nas escolas do ensino primário do Lubango. Na tabela seguinte observa-se a percentagem das respostas dos 534 inquiridos participantes do estudo.

Tabela 18

Atitudes dos professores relativas à partilha e inclusão entre a escola e a comunidade.

Fator 3 - Envolvimento	Concordo	Concordo até	Preciso de	
	inteiramente	certo ponto	Discordo	mais
	%	%	%	informação
6. Envolvimento das comunidades com a				
7. s escolas	43.63	33.71	14.61	8.05
9. Partilha de inclusão entre profissionais, órgãos				
de gestão, alunos e encarregados de educação	53.37	34.83	8.61	3.18

Da análise ao fator 3, envolvimento, verifica-se que a maioria os inquiridos concordam inteiramente com o envolvimento das comunidades com as escolas, bem como com a partilha de inclusão entre profissionais, órgãos de gestão, alunos e encarregados de educação, comprovado da análise dos itens 7 e 9, onde a maioria dos inqueridos (43,63% e 53,37% respetivamente), concordou inteiramente. Ainda assim, nota-se que houve um grupo expressivo de professores que apenas concorda até certo ponto, (33,71% e 34,83% respetivamente). Há também a realçar a percentagem de discordância nestes dois itens (14,61% e 8,61% respetivamente), que é mais elevada nesta dimensão.

3.1.1.2 Dimensão B: Análise descritiva

A dimensão B é constituída por 15 itens, que foram analisados através do coeficiente de confiabilidade Alfa de Cronbach, já que o instrumento foi construído tendo por base uma escala tipo *Likert*. O resultado do teste, Alfa de Cronbach=0,788, significa que os itens selecionados são adequados, pois medem as mesmas características.

Tabela 19

Estatísticas de confiabilidade da Dimensão B.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,788	,791	15

Na tabela que se segue estão apresentados os resultados para a média (M) e o desvio padrão (DP), para a Dimensão B.

Tabela 20

Resultados da média e do desvio padrão da Dimensão B.

	Média	Erro Desvio	N
14. Contratação e promoção de forma transparente e justa	1,91	1,081	534
15. Adaptação dos novos profissionais por ajuda	1,32	,631	534
16. Admissão de todos os alunos da localidade	1,42	,717	534
17. Espaço acessível para todos	1,52	,757	534
18. Novos alunos integrados na escola	1,27	,530	534
19. Organização das turmas dando oportunidade a todos	1,32	,620	534
20. Formas de apoio são coordenadas	1,60	,827	534
21. Formação dos profissionais respondem a diversidade dos alunos	1,43	,669	534
22. As políticas "NEE" são claras e objetivamente políticas de inclusão	1,85	,971	534
23. Normativos usados para reduzir as barreiras à participação e às aprendizagens	1,72	,930	534
24. Alunos com o português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem	1,82	1,017	534
25. Articulação com políticas comportamentais e de desenvolvimento curricular	1,75	1,018	534
26. Adoção de políticas de exclusão de alunos por motivos disciplinares	1,57	,852	534
27. Barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas	1,58	,782	534
28. O <i>bullying</i> é desencorajado	1,25	,625	534

Os valores da média demonstram que para todas variáveis a média está muito próxima de 1, significando que grande parte dos professores inquiridos apresentou grandes valores de concordância. Os valores mais elevados em termos de concordância são para as variáveis, 28. O *bullying* é desencorajado (M= 1,25); 18. Novos alunos integrados na escola (M= 1,27), 15. Adaptação dos novos profissionais por ajuda (M= 1,32); e 19. Organização das turmas dando oportunidade a todos (M= 1,32). Observando os valores do desvio padrão, nota-se que a maior dispersão nas respostas dos inquiridos corresponde as variáveis, 14. Contratação e promoção de forma transparente e justa (DP=1,081); 25. Articulação com políticas comportamentais e de desenvolvimento curricular (DP=1,018) e 24. Alunos com o português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem (DP=1,017).

Observando a tabela seguinte com o valor do teste de Bartlett e o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), percebe-se que há uma adequação no tamanho da amostra, pois o resultado do KMO=0,844 é estatisticamente significativo (Marôco, 2014; Pestana, 2014).

Tabela 21

Teste de KMO e Bartlett da Dimensão B.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,844
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1459,166
	gl.	105
	Sig.	,000

O teste de esfericidade de Bartlett (χ^2), sobre a relação entre as variáveis analisadas, o resultado é altamente significativo [χ^2 (105) = 1459.166, $p \leq 0,001$], por esse facto realizou-se a análise fatorial.

Realizada a análise fatorial, pelo método de componentes principais, com recurso ao software IBMSPSS, seleccionando a rotação Varimax, foram extraídos três fatores, nomeadamente 1- Políticas e normativos; 2- Admissão e organização; 3- Adaptação e barreiras, que juntos explicam aproximadamente 43,494% da Dimensão B, que é composta por 15 itens do questionário, como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 22*Análise fatorial pelo método de componentes principais da Dimensão B.*

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de		Total	% de		Total	% de	
		variância	% cumulativa		variância	% cumulativa		variância	% cumulativa
1	3,973	26,486	26,486	3,973	26,486	26,486	2,801	18,673	18,673
2	1,443	9,621	36,107	1,443	9,621	36,107	1,997	13,312	31,985
3	1,108	7,387	43,494	1,108	7,387	43,494	1,726	11,509	43,494
4	1,007	6,713	50,207						
5	0,924	6,157	56,365						
6	0,893	5,955	62,319						
7	0,831	5,541	67,860						
8	0,801	5,341	73,201						
9	0,723	4,818	78,019						
10	0,681	4,542	82,561						
11	0,646	4,306	86,867						
12	0,590	3,933	90,800						
13	0,529	3,529	94,329						
14	0,457	3,044	97,373						
15	0,394	2,627	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

O fator 1, políticas e normativos, reúne os itens 20,21,22,23,24 e 25, e faz referência as atitudes dos professores relativas a articulação de políticas de formação, de desenvolvimento curricular, de NEE

e de inclusão e os normativos utilizados para reduzir as barreiras a participação e as aprendizagens, nas escolas do ensino primário do Lubango.

O fator 2, admissão e organização, composto pelos itens 14,16,17,18 e 19, engloba as atitudes dos professores quanto a admissão e integração de novos alunos, organização dos espaços dando oportunidades a todos e a contratação e promoção transparente e justa nas escolas analisadas.

Quanto ao fator 3, adaptação e barreiras, constituído pelos itens 15, 26, 27 e 28, engloba as atitudes dos inquiridos quanto à eliminação de barreiras a frequência escolar, ao desencorajamento do *bullying* a adoção de políticas de exclusão de alunos por motivos disciplinares e a adaptação de novos profissionais.

Tabela 23

Matriz de componente rotativa da Dimensão B

	Fatores			
	1	2	3	h ²
23. Normativos usados para reduzir as barreiras à participação e às aprendizagens	0,783			0,126
25. Articulação com políticas comportamentais e de desenvolvimento curricular	0,782			0,256
22. As políticas "NEE" são claras e objetivamente políticas de inclusão	0,695			0,570
21. Formação dos profissionais responde à diversidade dos alunos	0,511			0,423
24. Aluno com o português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem	0,472			0,591
20. Formas de apoio são coordenadas	0,464			0,368
16. Admissão de todos os alunos da localidade		0,71		0,392
18. Novos alunos integrados na escola		0,701		0,314

17. Espaço acessível para todos	0,526	0,513
19. Organização das turmas dando oportunidade a todos	0,487	0,656
14. Contratação e promoção de forma transparente e justa	0,266	0,288
26. Adoção de políticas de exclusão de alunos por motivos disciplinares	0,691	0,618
28. O <i>bullying</i> é desencorajado	0,629	0,533
27. Barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas	0,611	0,474
15. Adaptação dos novos profissionais por ajuda	0,376	0,404

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

*Rotação convergida em 7 iterações.

Da análise ao fator 1, políticas e normativos, verifica-se que menos de metade dos inquiridos 48,31% concorda inteiramente com a existência de práticas contratação e promoção transparentes e justas, apenas 26,97% concorda, enquanto 9,93% discorda da existência de práticas transparentes e justas de contratação e promoção. Há ainda a realçar que 14,79% dos professores afirmou precisar de mais informação. No entanto, para os itens 16, 17, 18 e 19, a maioria dos inquiridos 68,91%, 63,48%, 75,84% e 74,34% respetivamente, concordou inteiramente, ou seja, concordam inteiramente com a admissão de alunos da localidade, com espaços acessíveis para todos, que os novos alunos são integrados na escola e que a organização das turmas dá oportunidades a todos.

Quanto aos professores que concordaram até certo ponto, as percentagens variam entre 20,79% e os 26,97%. Existem 13,30% de docentes que discorda do item 17. Espaço acessível para todos.

Tabela 24*Políticas e normativos para a mobilidade nas escolas.*

Fator 1 - Políticas e normativos	Concordo	Concordo até	Preciso de	
	inteiramente	certo ponto	Discordo	mais
	%	%	%	informação
14. Contratação e promoção de forma transparente e justa	48.31	26.97	9.93	14.79
16. Admissão de todos os alunos da localidade	68.91	22.85	5.62	2.62
17. Espaço acessível para todos	63.48	22.28	13.30	0.94
18. Novos alunos integrados na escola	75.84	22.28	0.75	1.12
19. Organização das turmas dando oportunidade a todos	74.34	20.79	3.18	1.69

Da análise ao fator 2, Admissão e organização, quanto a esse fator, composto pelos itens 20, 21, 22, 23, 24 e 25, normativos, verifica-se que menos de metade dos inquiridos, 45,51%, concorda inteiramente que as políticas de NEE são claras e objetivamente políticas de inclusão, há 33,52% dos professores que concorda até certo ponto, enquanto 9,93%, afirma que precisa de mais informação e 11,05% discorda da clareza e inclusão das políticas de NEE na escola.

Há um grupo de 65,17% de professores que concorda inteiramente com a questão 21. A formação dos profissionais responde a diversidade dos alunos, um total de 28,84% concorda até certo ponto e os restantes afirmaram discordar 3,93% ou, precisar de mais informação 2,06%.

Quanto ao item 24. Alunos com o português como uma segunda língua, está coordenado com o apoio à aprendizagem, há um grande equilíbrio entre os professores que concordam inteiramente, 49,81%, e as demais categorias da escala, que totalizam 50,19%.

Sobre a existência de Normativos usados para reduzir as barreiras à participação e às aprendizagens, item 23, existem 52,62% de professores que concorda inteiramente com a sua existência, enquanto 31,09% concorda até certo ponto, 7,87% discorda da existência destes, e finalmente 8,43%, diz precisar de mais informação.

Analisando os itens 20 (Formas de apoio são coordenadas) e, 25 (Articulação com políticas comportamentais e de desenvolvimento curricular), os professores que concordaram inteiramente foram 57,30% e 55,24% respectivamente, os que concordaram até certo ponto 31,09% e 25,84% respectivamente. Há um grupo de professores que discorda (6,37% e 7,12%), embora seja um grupo pequeno.

Tabela 25

Admissão e organização de alunos com "NEE" nas escolas

Fator 2- Admissão e organização	Concordo	Concordo até	Preciso de	
	inteiramente	certo ponto	Discordo	mais
	%	%	%	informação
20. Formas de apoio são coordenadas	57.30	31.09	6.37	5.24
21. Formação dos profissionais responde à diversidade dos alunos	65.17	28.84	3.93	2.06
22. As políticas "NEE" são claras e objetivamente políticas de inclusão	45.51	33.52	11.05	9.93
23. Normativos usados para reduzir as barreiras à participação e às aprendizagens	52.62	31.09	7.87	8.43
24. Aluno com o português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem	49.81	30.15	7.87	12.17
25. Articulação com políticas comportamentais e de desenvolvimento curricular	55.24	25.84	7.12	11.80

Da análise ao fator 3, adaptação e barreiras, composto pelos itens 15, 26, 27, e 28, normativos, verifica-se que a maioria concorda inteiramente em todos itens. No item 28, O *bullying* é desencorajado, 83,15%, dos professores concorda inteiramente, 10,86%, concorda até certo ponto, apenas 3,93% discorda e 2,06% afirma precisar de mais informação.

Sobre a adaptação de novos profissionais, o conjunto que concorda inteiramente equivale a 75,28%, existem 19,10% que concordam até certo ponto, os que discordam equivalem a 3,93% e os que afirmam precisar de mais informação, somam 1,69%.

Concordam inteiramente com a adoção de políticas de exclusão de alunos por motivos disciplinares 61,61%, concordam até certo ponto 24,91%, contrariamente, existem 8,24% de professores que discorda da adoção de políticas de exclusão de alunos por motivos disciplinares e por fim, 5,24% precisa de mais informação.

Quanto ao item 27. As Barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas, 56,55% dos inquiridos concorda inteiramente, 31,84% concorda até certo ponto, 8,24% discorda do facto e um grupo pequeno de 3,37% afirma que precisa de mais informação.

Tabela 26

Adaptação e barreiras dos alunos nas escolas.

Fator 3- Adaptação e barreiras	Concordo	Concordo até	Preciso de	
	inteiramente	certo ponto	Discordo	mais
	%	%	%	informação
26. Adoção de políticas de exclusão de alunos por motivos disciplinares	61.61	24.91	8.24	5.24
27. Barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas	56.55	31.84	8.24	3.37
28. O <i>bullying</i> é desencorajado	83.15	10.86	3.93	2.06
15. Adaptação dos novos profissionais por ajuda	75.28	19.10	3.93	1.69

3.1.1.3 Dimensão C: Análise descritiva

A dimensão C é constituída por 16 itens, que foram analisados através do coeficiente de confiabilidade Alfa de Cronbach, já que o instrumento foi construído tendo por base uma escala tipo *Likert*. O resultado do teste, Alfa de Cronbach=0,805, significa que os itens selecionados são adequados, pois medem as mesmas características.

Tabela 27*Estatísticas de confiabilidade da Dimensão C*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,805	,817	16

Na tabela que se segue estão apresentados os resultados para a média(M) e o desvio padrão (DP), para a Dimensão C.

Tabela 28*Resultados da média e do desvio padrão da Dimensão C*

	M	DP	N
29. Ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos	1,26	,567	534
30. É encorajada a participação de todos os alunos nas aulas	1,13	,378	534
31. As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença	1,33	,622	534
32. Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem	1,37	,573	534
33. Aprendem dos alunos colaborando uns com os outros	1,24	,462	534
34. Avaliação virada para a aprendizagem com o sucesso de todos os alunos	1,22	,472	534
35. A disciplina na sala de aulas com base o respeito mútuo	1,15	,398	534
36. Planeamento, ensino e avaliação de forma colaborativa	1,22	,477	534
37. Professores de apoio são responsáveis na aprendizagem e na participação	1,58	,910	534

38. Trabalhos para casa contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos	1,22	,495	534
39. Participação em atividades fora da sala de aulas	1,59	,686	534
40. Uso das diferenças entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem	1,59	,798	534
41. Aproveitamento dos conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais	1,54	,888	534
42. Profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação	1,48	,774	534
43. Conhecimento e utilização dos recursos da comunidade	1,98	1,040	534
44. Distribuição justa dos recursos contribuindo para apoio à inclusão	1,69	1,048	534

Observando os valores da média nota-se que para a maioria das variáveis a média está muito próxima de 1, significando que grande parte dos professores inquiridos apresentou grandes valores de concordância. Os valores mais elevados em termos de concordância são para as variáveis, 30 (É encorajada a participação de todos alunos nas aulas) $M= 1,13$; 35 (A disciplina na sala de aulas com base o respeito mútuo) $M=1,15$; 34 (Avaliação virada para a aprendizagem com o sucesso de todos os alunos) $M= 1,22$, 36 (Planeamento, ensino e avaliação de forma colaborativa) $M= 1,22$; e 38 (Trabalhos para casa contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos) $M= 1,22$. Observando os valores do desvio padrão, nota-se que a maior dispersão nas respostas dos inquiridos corresponde as variáveis, 44 (Distribuição justa dos recursos contribuindo para apoio à inclusão) $DP=1,048$; 43 (Conhecimento e utilização dos recursos da comunidade) $DP=1,040$ e 37 (Professores de apoio são responsáveis na aprendizagem e na participação) $DP=0,910$.

Observando a tabela seguinte, com o valor do teste de Bartlett e o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), percebe-se que há uma adequação no tamanho da amostra, pois o resultado do $KMO=0,864$ é estatisticamente significativo (Maroco, 2014; Pestana, 2014).

Tabela 29*Teste de KMO e Bartlett da Dimensão C.*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.			,864
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado		1689,329
	gl		120
	Sig.		,000

O teste de esfericidade de Bartlett (X^2), sobre a relação entre as variáveis analisadas, o resultado é altamente significativo [$X^2 (120) = 1689.329$, $p \leq 0,001$], por esse facto realizou-se a análise fatorial.

Realizada a análise fatorial, pelo método de componentes principais, com recurso ao software IBMSPSS®, seleccionando a rotação Varimax, foram extraídos três fatores, nomeadamente 1- Desenvolvimento de competências e planeamento; 2- Cooperação e disciplina; 3- Estratégias de aprendizagem, que juntos explicam aproximadamente 43,865% da Dimensão C, que é composta por 16 itens do questionário, como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 30*Análise fatorial pelo método de componentes principais da Dimensão C*

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de		Total	% de		Total	% de	
		variância	% cumulativa		variância	% cumulativa		variância	% cumulativa
1	4,349	27,182	27,182	4,349	27,182	27,182	2,966	18,539	18,539
2	1,594	9,964	37,145	1,594	9,964	37,145	2,495	15,592	34,131
3	1,075	6,720	43,865	1,075	6,720	43,865	1,557	9,733	43,865
4	0,992	6,198	50,063						
5	0,921	5,754	55,817						
6	0,898	5,612	61,428						
7	0,832	5,201	66,630						

8	0,732	4,572	71,202
9	0,717	4,480	75,682
10	0,647	4,047	79,728
11	0,644	4,022	83,751
12	0,603	3,769	87,519
13	0,565	3,534	91,053
14	0,544	3,402	94,456
15	0,463	2,892	97,347
16	0,424	2,653	100,000
Método de Extração análise de Componente Principal.			

Tabela 31

Matriz de componente rotativa^a da Dimensão C.

	Componente			
	1	2	3	h ²
29. Ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos	0,413			0,304
30. É encorajada a participação de todos os alunos nas aulas		0,631		0,435
31. As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença			0,381	0,334
32. Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem			0,471	0,343

33. Aprendem dos alunos colaborando uns com os outros		0,507	0,373
34. Avaliação virada para a aprendizagem com o sucesso de todos os alunos		0,525	0,397
35. A disciplina na sala de aulas com base o respeito mútuo		0,699	0,505
36. Planeamento, ensino e avaliação de forma colaborativa	0,511		0,353
37. Professores de apoio são responsáveis na aprendizagem e na participação	0,500		0,371
38. Trabalhos para casa contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos		0,708	0,524
39. Participação em atividades fora da sala de aulas		0,815	0,667
40. Uso das diferenças entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem		0,364	0,257
41. Aproveitamento dos conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais	0,717		0,523
42. Profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação	0,588		0,475
43. Conhecimento e utilização dos recursos da comunidade	0,695		0,539
44. Distribuição justa dos recursos contribuindo para apoio à inclusão	0,782		0,619
Método de Extração: análise de Componente Principal.			
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.			
•Rotação convergida em 4 iterações.			

O fator 1, desenvolvimento de competências e planeamento, reúne os itens 29, 36, 37, 41, 42, 43 e 44, e faz referência as atitudes dos professores relativas ao envolvimento da escola e da comunidade em relação ao aluno, nas escolas do ensino primário do Lubango. Na tabela seguinte observa-se a percentagem das respostas dos 534 inquiridos participantes do estudo.

Tabela 32

Desenvolvimento de competências e planeamento nas escolas.

Fator 1- Desenvolvimento de competências e planeamento	Concordo inteiramente	Concordo até certo ponto	Discordo	Preciso de mais informação
	%	%	%	%
29. Ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos	78,84	17,42	2,43	1,31
36. Planeamento, ensino e avaliação de forma colaborativa	79,59	18,91	0,94	0,56
37. Professores de apoio são responsáveis na aprendizagem e na participação	62,73	24,16	5,06	8,05
41. Aproveitamento dos conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais	64,98	23,78	3,37	7,87
42. Profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação	64,42	27,9	2,81	4,87
43. Conhecimento e utilização dos recursos da comunidade	42,51	29,59	15,36	12,55
44. Distribuição justa dos recursos contribuindo para apoio à inclusão	62,36	19,85	4,68	13,11

Da análise ao fator 1, desenvolvimento de competências e planeamento, verifica-se que os inquiridos concordam inteiramente com o fato de ser importante o planeamento, ensino e avaliação de forma colaborativa, bem como o ensino planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos, em conformidade com os itens 29 e 36 onde a maioria dos inqueridos (79,59% e 78,84%) concordou inteiramente. Por outro lado, concorda-se inteiramente com o aproveitamento dos conhecimentos

especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais, o desenvolvimento de recursos por parte dos profissionais para apoiar o ensino e a participação, a existência de professores de apoio na aprendizagem, e a distribuição justa dos recursos no apoio à inclusão, como comprovamos com a análise dos itens 41, 42, 37 e 44 onde a maioria dos participantes (64,98%, 64,42%, 62,73% e 62,36% respetivamente), concordou inteiramente. Quanto ao item 43, sobre o conhecimento e utilização dos recursos da comunidade, há um decréscimo considerável com 42,51%, entre os que concordam inteiramente, já que a maioria dos inquiridos afirmou haver pouco envolvimento dos pais e encarregados de educação com a escola. Há também a realçar os 15,36% de discordância total sobre o ponto 43 pelos motivos citados acima, bem como os 13,11% e 12,55% do referido ponto, sobre o conhecimento e utilização dos recursos da comunidade, pelo facto de muitas escolas já não receberem meios de ensino da supraestrutura e muitos professores não terem conhecimento sobre o assunto.

O fator 2, cooperação e disciplina, reúne os itens 30, 33, 34, 35 e 38, e faz referência as atitudes dos professores relativas a avaliação dos alunos e ao envolvimento dos mesmos na sala de aulas, nas escolas do ensino primário do Lubango. Na tabela seguinte observa-se a percentagem das respostas dos 534 inquiridos participantes do estudo.

Tabela 33

Cooperação e disciplina nas escolas

Fator -2- Cooperação e disciplina	Concordo inteiramente	Concordo até certo ponto	Discordo	Preciso de mais informação
	%	%	%	%
30. É encorajada a participação de todos os alunos nas aulas	88,2	11,05	0,37	0,37
33. Aprendem dos alunos colaborando uns com os outros	77,34	21,16	1,5	0
34. Avaliação virada para a aprendizagem com o sucesso de todos os alunos	80,52	17,6	1,5	0,37
35. A disciplina na sala de aulas com base o respeito mútuo	86,89	11,8	1,12	0,19

38. Trabalhos para casa contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos	81,09	17,04	0,94	0,94
---	-------	-------	------	------

Da análise ao fator 2, cooperação e disciplina, verifica-se que a maioria os inquiridos concordam inteiramente com o ensino participação de todos os alunos nas aulas, bem como com a disciplina na sala de aulas com base o respeito mútuo, nos trabalhos para casa, na avaliação virada para a aprendizagem com o sucesso de todos os alunos e na aprendizagem dos alunos colaborando uns com os outros, comprovado da análise dos itens 30, 33, 34, 35 e 38, onde a maioria dos inqueridos (88,2%, 86,89%, 81,09%, 80,52% e 77,34% respetivamente), concordou inteiramente. Ainda assim, nota-se que 21,16% dos professores, referente ao ponto 33 sobre a aprendizagem dos alunos colaborando uns com os outros, concorda até certo ponto, tendo em o posicionamento dos inqueridos nesse ponto da escala.

O fator 3, estratégias de aprendizagem, reúne os itens 31, 32, 39 e 40, e faz referência as atitudes dos professores relativas a aprendizagem dos alunos, nas escolas do ensino primário do Lubango. Na tabela seguinte observa-se a percentagem das respostas dos 534 inquiridos participantes do estudo.

Tabela 34

Estratégias de aprendizagem nas escolas

Fator 3- Estratégias de aprendizagem	Concordo inteiramente	Concordo até certo ponto	Discordo	Preciso de mais informação
	%	%	%	%
31. As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença	73,22	22,28	2,62	1,87
32. Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem	66,29	30,9	1,87	0,94
39. Participação em atividades fora da sala de aulas	50,37	41,95	5,81	1,87
40. Uso das diferenças entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem	56,93	30,52	8,99	3,56

Da análise ao fator 3, estratégias de aprendizagem, verifica-se que a maioria os inquiridos concordam inteiramente que as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença, bem como a implicação dos alunos na sua própria aprendizagem, comprovado da análise dos itens 31 e 32, onde a maioria dos inqueridos (73,22% e 66,29% respetivamente), concordou inteiramente. Os participantes concordaram inteiramente também que é importante usar as diferenças entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem e os mesmos participarem em atividades fora da sala de aulas, como comprovamos da análise dos itens 40 e 39, em que a maioria dos inquiridos (56,93% e 50,37% respetivamente), concordou inteiramente. Ainda assim, nota-se que houve um grupo expressivo de professores que apenas concorda até certo ponto sobre os 4 itens indicados, onde as maiores percentagens vão para a participação em atividades fora da sala de aulas, uso das diferenças entre os alunos como recurso para o ensino e a aprendizagem e a implicação dos alunos na sua própria aprendizagem, com 41,95%, 30,52% e 30,9% respetivamente. Há também a realçar os 22,28% do ponto 31, sobre a importância das atividades de aprendizagem na compreensão da diferença, que é mais baixa nesta dimensão.

3.1.2 Análise dos dados do momento 2 - entrevistas

No **momento 2** do **estudo 1**, com o objetivo de se conhecer as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE em três escolas primárias do Lubango que já possuem o AEE para atender alunos com NEE e analisar em que medida estas práticas se assemelham ou se diferenciam do Modelo de Atendimento a Diversidade e do Modelo Construído Blocos, aplicou-se a entrevista semiestruturada à 3 professoras coordenadoras do AEE nestas escolas.

Baseando-se nos métodos de Análise de Conteúdo (Bardin, 2013) e Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), realizamos a análise do conteúdo dos dados recolhidos, a qual foi realizada tendo em conta as seguintes categorias pré-definidas:

- Identificação
- Avaliação
- Planificação
 - Projeto Educativo Individualizado – PEI
 - Adaptações Curriculares
- Intervenção

- Atendimento Educativo Especializado – AEE

De forma a permitir uma maior compreensão das práticas de atendimento a diversidade aos Alunos com NEE utilizadas por cada uma das escolas, os dados das entrevistas serão descritos de forma isolada e, nalguns casos, como evidencia destas práticas, são acompanhados por fotografias e recortes de cadernos dos alunos.

3.1.2.1 Descrição das entrevistas

3.1.2.1.1 Entrevista 1: Práticas de atendimento de alunos com NEE na Escola nº 51

Identificação O professor é normalmente um dos primeiros a diagnosticar indícios de alunos com NEE, isto é, na escola n.º 51, quando um professor dá conta de que existe na sala de aula um aluno com deficiência, recorre imediatamente aos especialistas para o devido apoio (técnicos de Educação Especial, equipa do gabinete psicopedagógico). Por sua vez os especialistas recolhem todas as informações por parte do professor, contactam os pais para informá-los e obter outras informações e o consentimento destes (1º contato) e, efetuam a caracterização do aluno com base na ficha de anamnese (ver anexo VII).

Avaliação 1 Terminada esta fase, segue-se a avaliação do aluno por uma equipa multidisciplinar (médicos, psicólogos, psiquiatras, serviços de ação social e outros), no entanto, nem sempre é possível realizar este processo de avaliação multisectorial, principalmente a avaliação médica.

Intervenção e finalmente inicia-se o processo de intervenção, o qual atendendo as especificidades do aluno pode ser farmacológico e psicopedagógico, ou somente psicopedagógico em sala de aula ou noutro espaço reservado para este fim, normalmente na sala de recursos multifuncionais (ver figura 10).

Intervenção e AEE Na etapa de intervenção junto dos alunos com NEE, privilegia-se uma intervenção baseada no Atendimento Educativo Especializado (AEE), em que o técnico do AEE auxilia o professor da sala de aula na transformação e criação de

metodologias e estratégias de ensino que efetivem o acesso, pelos alunos, aos conhecimentos escolares,

PEI e Adaptações e tendo em conta as particularidades de cada aluno, em colaboração com curriculares o professor da turma e dos pais (mães) ou da família (ver figura 8), elabora-se um instrumento que tem como objetivo definir estratégias pedagógicas específicas para que estes alunos tenham acesso ao conteúdo curricular, o chamado - Programa Educativo Individual (PEI), um instrumento que descreve o nível de desenvolvimento do aluno, as metas e objetivos de aprendizagem, o tempo, os meios necessários, assim como os critérios para avaliar seus resultados. Nele devem constar obrigatoriamente os seguintes elementos: Identificação do aluno; Caracterização Psicopedagógica do aluno; Resumo da História escolar; Perfil de funcionalidade do aluno; Medidas do regime a aplicar: adaptações curriculares, alterações curriculares e as condições especiais de avaliação.

AEE O AEE nesta escola, além de ser realizado na sala de aula inclusiva, é fundamentalmente feito na sala de recursos multifuncionais ou em outros espaços, tendo conta a necessidade, isto no contra turno de escolaridade, com objetivo de proporcionar ao aluno condições para desenvolver cada vez mais as suas habilidades e minimizar as suas dificuldades (ver figura 9).

- **Algumas evidências das práticas de atendimento de alunos com NEE na escola n.º 51**

A figura 8 ilustra uma roda de conversa, na sala de recursos multifuncionais da Escola n.º 51, com os pais e professores de alunos com NEE (deficiência auditiva), com o objetivo de trabalhar com as famílias e professores algumas técnicas de comunicação que podem ser utilizadas na interação com os alunos. Aparecem na fotografia, para além dos pais, dos professores e dos alunos com deficiência auditiva, o terapeuta da fala e a professora responsável pela sala de recursos multifuncionais.

Figura 8

Roda de conversa com os pais e professores de alunos com NEE



A figura 8 ilustra uma secção de Atendimento Educativo Especializado, na sala de Recursos Multifuncionais, a uma aluna com transtorno de espectro autista. Sendo a escrita a área de intervenção em causa, através exercícios de (i) estimulação da motricidade fina e de (ii) aquisição de padrões gráficos.

Figura 10

Atendimento Educativo Especializado a uma aluna com transtorno de espectro autista



Figura 9

Sala de recursos multifuncionais da Escola Primária n.º 51

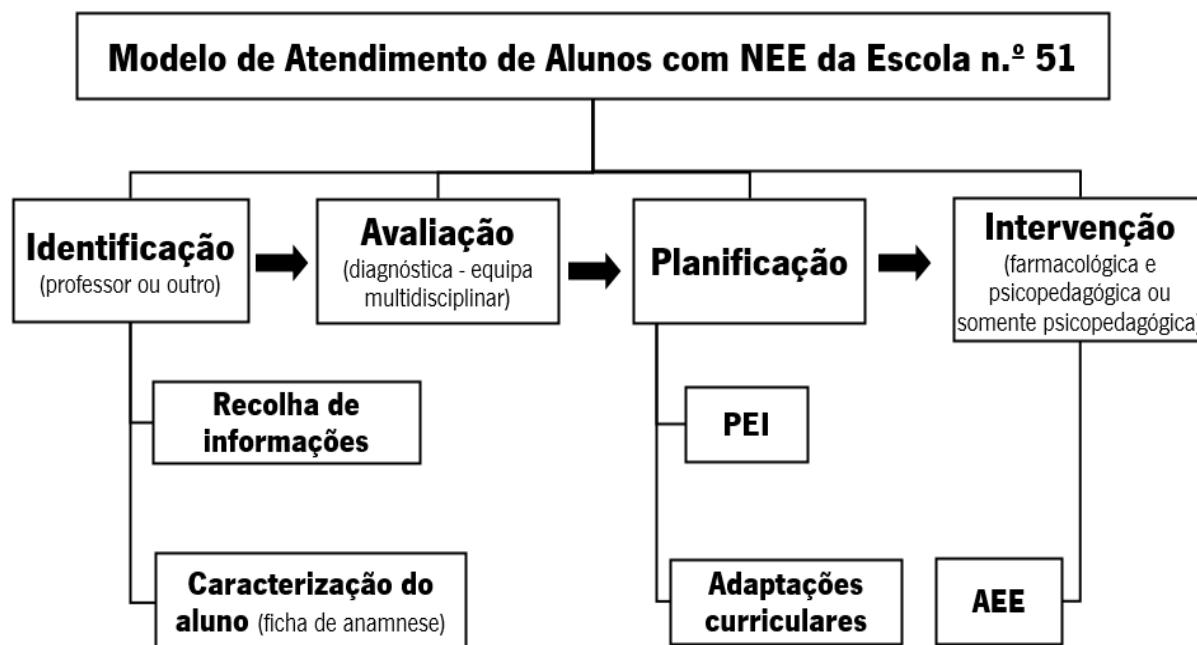


Da análise de dados desta entrevista foi possível perceber que o processo de atendimento a alunos com NEE na escola n.º 51 não é um processo rígido, mas sim flexível, o qual é realizado em parceria com a família e especialistas de outros sectores, tornando-o assim colaborativo. Ainda, foi possível sistematizar e esquematizar o processo em um Modelo de atendimento a alunos com NEE da escola n.º 51, conforme se pode constatar na figura 11.

Vale ainda referenciar que o atendimento a alunos com NEE na escola n.º 51 é realizado em colaboração com o gabinete psicopedagógico de apoio ao aluno da Direção Municipal de Educação do Lubango, sendo que são adaptados ao contexto os pressupostos norteadores do MAD do professor Miranda Correia e do Modelo construído blocos.

Figura 11

Modelo de Atendimento de Alunos com NEE da Escola n.º 51



3.1.2.1.2 Entrevista 2: Práticas de atendimento de alunos com NEE na escola nº 59

Identificação	O atendimento de alunos com NEE na escola inicia-se com o processo de identificação da deficiência ou dificuldade que o aluno possui, esta identificação é feita inicialmente pelo professor.
Avaliação 1	Ainda o mesmo professor realiza uma avaliação preliminar ou diagnóstica do aluno e de seguida encaminha-o, com os resultados do diagnóstico feito, ao gabinete psicopedagógico, para que seja observado e reavaliado com base a uma ficha de observação psicopedagógica adaptada de Victor da Fonseca (Fonseca, 1999)(cf. figuras 12 e 14).
Identificação	Feita a observação e a reavaliação do aluno, os pais/as famílias são notificados(as) e submetidos(as) a uma entrevista junto do gabinete psicopedagógico, de modo a fornecerem os dados necessários para o preenchimento da ficha de anamnese, adaptada pelo gabinete (ver anexo VII), a qual visa caracterizar o aluno e a família.
Intervenção	A outra etapa deste processo é a intervenção, que é feita na escola (sala de aula) e ou junto da família (domicílio). O trabalho dos professores em sala de aula, seja na fase de identificação como na fase de intervenção, é acompanhado e apoiado pelo gabinete psicopedagógico, o qual realiza de tempo em tempo, seminários de capacitação para os professores em matérias como identificação de dificuldades de aprendizagem e intervenção precoce.
Adaptações curriculares	Dentre os serviços disponibilizados pela escola no atendimento de alunos com NEE, destaca-se as adaptações curriculares. As adaptações curriculares são feitas tendo em consideração as características do aluno alvo. Estas adaptações, realizadas pelo próprio professor em parceria com o gabinete psicopedagógico, constituem pequenos ajustes no currículo regular, na planificação das atividades, no quotidiano escolar, não requerendo a autorização nem dependendo da ação de qualquer outra instância superior das

áreas políticas, administrativas e ou técnicas. Estas adaptações, são implementadas em diferentes momentos da ação docente, como uma questão de promoção de acesso ao currículo para todos os alunos, no que se refere os objetivos, os conteúdos, os procedimentos didáticos, as atividades didáticas e a avaliação. As adaptações curriculares na Escola nº 59 consiste igualmente em:

1. Organizar o espaço e os aspetos físicos da sala de aula;
2. Selecionar, adaptar e utilizar equipamentos e mobiliários de forma a favorecer a aprendizagem de todos os alunos;
3. Planificar as estratégias de ensino que se pretende adotar em função dos objetivos pedagógicos e dos conteúdos a serem abordados;
4. Pluralizar ou diversificar as metodologias, tanto para o ensino como para a avaliação;
5. Flexibilizar o tempo.

- **Algumas evidências das práticas de atendimento de alunos com NEE na escola n.º 59 (fichas de observação psicopedagógica e recortes dos cadernos de alguns alunos).**

- Ficha de identificação precoce de Dificuldades de Aprendizagem e recortes do caderno da aluna Margarida Ekumbi⁷

⁷ Nome fictício

Figura 12

Ficha de observação psicopedagógica da aluna Margarida Ekumbi

Exercício 1 - 1ª série n.º 59

VITOR DA FONSECA

FICHA DE OBSERVAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Margarida Ekumbi

NOME: _____

FASE DE APRENDIZAGEM: _____ PERÍODO DE OBSERVAÇÃO: 1ª aula

DATA DE OBSERVAÇÃO: 14/03/2019 DATA DE NASCIMENTO: 11/04/2009

Informações relevantes: Aluna
portadora da síndrome
de Down.
"Trissomia 21"

IDADE 10 _____
anos meses

Escala de pontuação

1 — Dificuldades; (áreas fracas) (-)	2 — Evolução satisfatória; (áreas hesitantes) (±)	3 — Boa evolução (áreas fortes) (+)
--	---	---

ÁREAS DE COMPORTAMENTO

1. COMPREENSÃO AUDITIVA

1.1 — Compreensão do significado das palavras	1 2 3
1.2 — Seguir instruções	1 2 3
1.3 — Compreensão de conversas	1 2 3
1.4 — Memória auditiva	1 2 3

2. LINGUAGEM FALADA

2.1 — Vocabulário	1 2 3
2.2 — Organização de frases	1 2 3
2.3 — Contar histórias	1 2 3
2.4 — Informação	1 2 3
2.5 — Formulação de ideias (ideação)	1 2 3
2.6 — Comunicação verbal	1 2 3

3. ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO

3.1 — Orientação espacial	1 2 3
3.2 — Julgamento de noções: pequeno/grande; perto/longe; pesado/leve; à frente/ atrás	1 2 3
3.3 — Representação espacial	1 2 3

317

A aluna Ekumbi começou a ser acompanhada aos 14 de Março de 2019, ano em que estudava a 3ª classe.

Depois de ser apresentada ao gabinete, a professora da turma, também começou a receber a orientação do gabinete no tocante aos conteúdos a leccionar, os meios e métodos a utilizar.

Tendo em conta os conteúdos programados para a sua classe, o gabinete, adaptou o currículo baseando-se em técnicas espelhadas no livro de Bergamo Regiane, 2010, Educação Especial, pesquisa e prática.

Assim em cada disciplina, foram traçados alguns objectivos a atingir trimestralmente, e felizmente com o apoio da professora da turma foram alcançados.

Foi com esta dinâmica que a aluna transitou da 3ª classe para a 4ª classe e até terminar o ciclo do ensino primário com êxito.

A aluna está neste ano lectivo 2022-2023 a estudar a 7ª classe na escola 27 de Março.

A satisfação do gabinete, da aluna e da Mãe, é que, com este processo a aluna adquiriu algumas competências que ajudarão na sua integração social e não só.

A aluna foi consegue escrever o seu primeiro nome, conhece e sabe escrever os algaris-

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

4. PSICOMOTRICIDADE

4.10 — Equilíbrio.....	1	2	3
4.20 — Coordenação geral (andar, correr, saltar, trepar.....)	1	2	3
4.30 — Noção do corpo.....	1	2	3
4.40 — Lateralidade (relação esquerda/direita) E/D.....	1	2	3
4.50 — Manipulação de objectos	1	2	3
4.60 — Grafismo	1	2	3
4.70 — Receber e passar (exemplo: receber e passar ou atirar uma bola ou um objecto).....	1	2	3

5. CRIATIVIDADE

5.10 — Curiosidade.....	1	2	3
5.20 — Exploração.....	1	2	3
5.30 — Espontaneidade.....	1	2	3
5.40 — Dramatização.....	1	2	3
5.50 — Modelação.....	1	2	3
5.60 — Pintura e desenho imaginativo	1	2	3
5.70 — Invenção de histórias	1	2	3

6. COMPORTAMENTO SOCIAL

6.10 — Cooperação.....	1	2	3
6.20 — Atenção.....	1	2	3
6.30 — Independência	1	2	3
6.40 — Organização.....	1	2	3
6.50 — Adaptação a novas experiências.....	1	2	3
6.70 — Aceitação social no grupo	1	2	3
6.80 — Relação com o adulto	1	2	3
6.90 — Noção de responsabilidade	1	2	3
6.10 — Finalização de tarefas	1	2	3
6.11 — Agressividade	1	2	3
6.12 — Impulsividade	1	2	3
6.13 — Inibição.....	1	2	3

TOTAL DE PONTOS

Rubrica do observador

Joana Pereira

A ficha a seguir apresentada é mais um modelo de identificação precoce, que pode também ser implementado para o ensino pré-escolar.

mos de 0 a 10; pinto bem e tem noção de corpo.

Melhorou nas relações interpessoais e tem gosto pela escola.

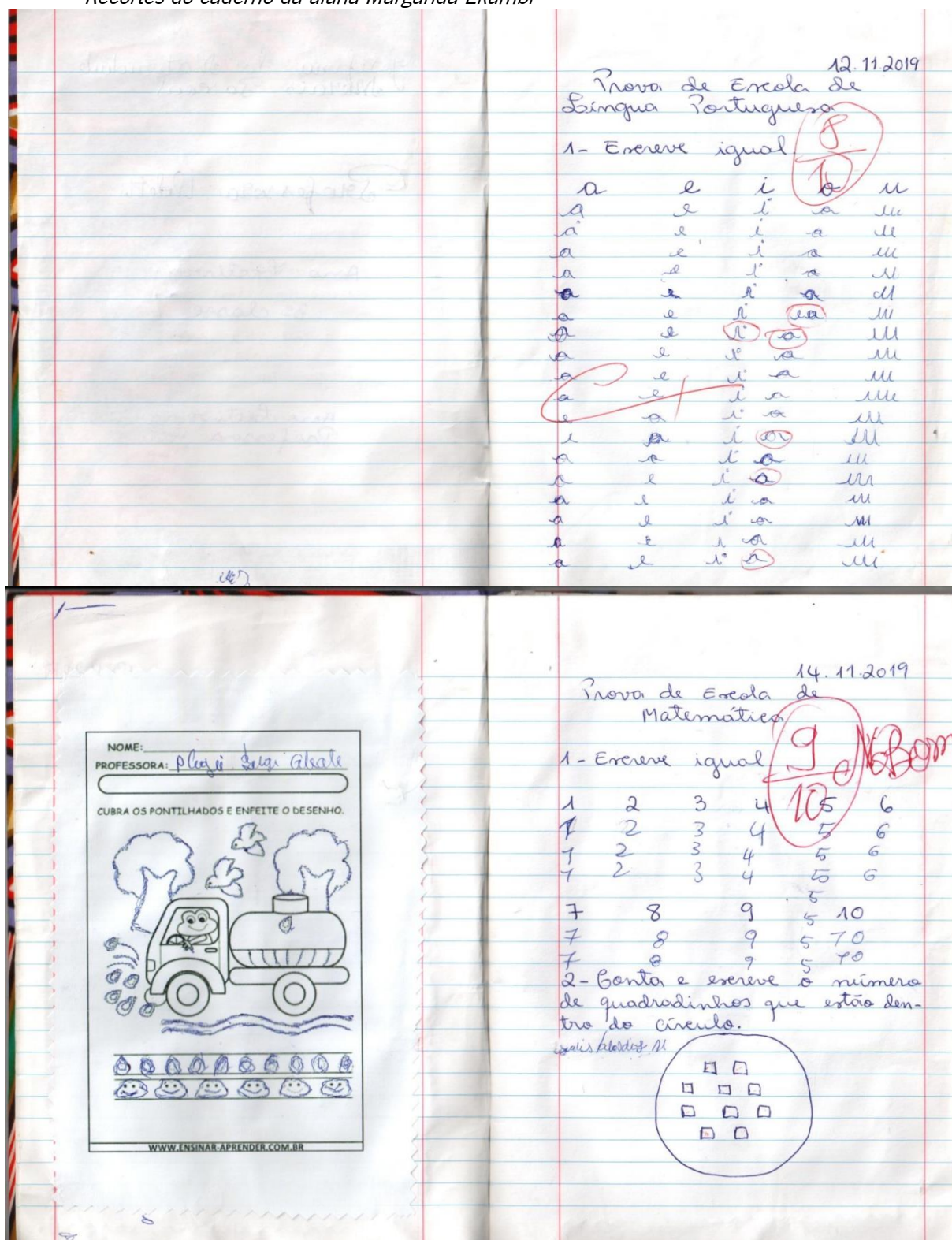
Tendo em conta as potencialidades que a aluna apresenta, o gabinete ajudou a mãe na matrícula da aluna no Centro de Artes para frequentar o curso de dança e posteriormente o curso de Pintura artística.

Os cadernos de avaliação da aluna, também espelham o seu desenvolvimento.

A coordenadora
Joana Pereira

Figura 13

Recortes do caderno da aluna Margarida Ekumbi



2020 dias 124
 2020 dias 124
 2020 dias 124
 2020 dias 124

2020 dias 124
 2020 dias 124
 2020 dias 124
 2020 dias 124

Ano letivo
 2021



VAMOS COBRIR AS
 LETRAS USANDO O LÁPIS
 DE COR?
 PASSAR O LÁPIS SOBRE
 O PONTILHADO COM
 MUITO CUIDADO.

A B C D E F G
 H I J K L M N
 O P Q R S T
 U V W X Y Z

Prova de Escola de
 Estudo do Meio

13.11.2019

NOME: Delegado das Algas do
 PROFESSORA: Escola de Estudo do Meio

CUBRA OS PONTILHADOS E ENFEITE O DESENHO.



20.03.2021
Prova Trimestral de Língua Portuguesa

Beim

zaltm eplm a zose pma

[illegible] $\frac{10}{10}$

Prova final de E.M.P

1- Pintor igual.



Figura 14

Ficha de observação psicopedagógica da aluna Catarina Cisola

VITOR DA FONSECA

FICHA DE OBSERVAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

NOME: **Catarina Cisola**

FASE DE APRENDIZAGEM: _____ PERÍODO DE OBSERVAÇÃO: **1 ano**

DATA DE OBSERVAÇÃO: **13/03/2019** DATA DE NASCIMENTO: **02/04/2009**

Informações relevantes: **Criança com deficiência intelectual**

IDADE **10** anos _____ meses

escala de pontuação

1 — Dificuldades; (áreas fracas) (-)	2 — Evolução satisfatória; (áreas hesitantes) (±)	3 — Boa evolução (áreas fortes) (+)
--	---	---

ÁREAS DE COMPORTAMENTO

1. COMPREENSÃO AUDITIVA

1.1 — Compreensão do significado das palavras	1 2 3
1.2 — Seguir instruções	1 2 3
1.3 — Compreensão de conversas	1 2 3
1.4 — Memória auditiva	1 2 3

2. LINGUAGEM FALADA

2.1 — Vocabulário	1 2 3
2.2 — Organização de frases	1 2 3
2.3 — Contar histórias	1 2 3
2.4 — Informação	1 2 3
2.5 — Formulação de ideias (ideação)	1 2 3
2.6 — Comunicação verbal	1 2 3

3. ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO

3.1 — Orientação espacial	1 2 3
3.2 — Julgamento de noções: pequeno/grande; perto/longe; pesado/leve; à frente/atrás	1 2 3
3.3 — Representação espacial	1 2 3

317

⁸ Nome fictício

A aluna **Catarina Cisola** começou a ser acompanhada aos dias 13 de Março de 2019, ano em que frequentou a 2ª classe.

Neste ano a aluna estorva com os seus 10 anos e por conta da sua deficiência estorva limitada em realizar algumas tarefas, como, a leitura, a escrita, o diálogo e os jogos.

A deficiência da Heliany não a ajuda a avançar muito em termos de aprendizagem.

Com a ajuda da professora tudo tem sido feito do ponto do gabinete para a mudança, deste quadro todos os anos.

Os seus conteúdos também têm sido adaptados, os meios e os métodos de ensino também.

Tendo em conta as adaptações que o gabinete faz a cada ano, notam-se algumas mudanças na sua aprendizagem.

Neste ano letivo 2022-2023 a aluna frequenta a 5ª classe, foi escreve o seu primeiro e último nome, foi consegue conversar, consegue copiar os sons mecanicamente.

O caderno de avaliações demonstra a evolução anual da aluna.

A coordenadora

Joana Pereira

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

4. PSICOMOTRICIDADE

4.10 — Equilíbrio.....	1 2 3
4.20 — Coordenação geral (andar, correr, saltar, trepar.....)	1 2 3
4.30 — Noção do corpo.....	1 2 3
4.40 — Lateralidade (relação esquerda/direita) E/D.....	1 2 3
4.50 — Manipulação de objectos	1 2 3
4.60 — Grafismo	1 2 3
4.70 — Receber e passar (exemplo: receber e passar ou atirar uma bola ou um objecto).....	1 2 3

5. CRIATIVIDADE

5.10 — Curiosidade.....	1 2 3
5.20 — Exploração.....	1 2 3
5.30 — Espontaneidade.....	1 2 3
5.40 — Dramatização.....	1 2 3
5.50 — Modelação	1 2 3
5.60 — Pintura e desenho imaginativo	1 2 3
5.70 — Invenção de histórias	1 2 3

6. COMPORTAMENTO SOCIAL

6.10 — Cooperação.....	1 2 3
6.20 — Atenção.....	1 2 3
6.30 — Independência	1 2 3
6.40 — Organização.....	1 2 3
6.50 — Adaptação a novas experiências.....	1 2 3
6.70 — Aceitação social no grupo	1 2 3
6.80 — Relação com o adulto	1 2 3
6.90 — Noção de responsabilidade	1 2 3
6.10 — Finalização de tarefas	1 2 3
6.11 — Agressividade	1 2 3
6.12 — Impulsividade	1 2 3
6.13 — Inibição.....	1 2 3

TOTAL DE PONTOS

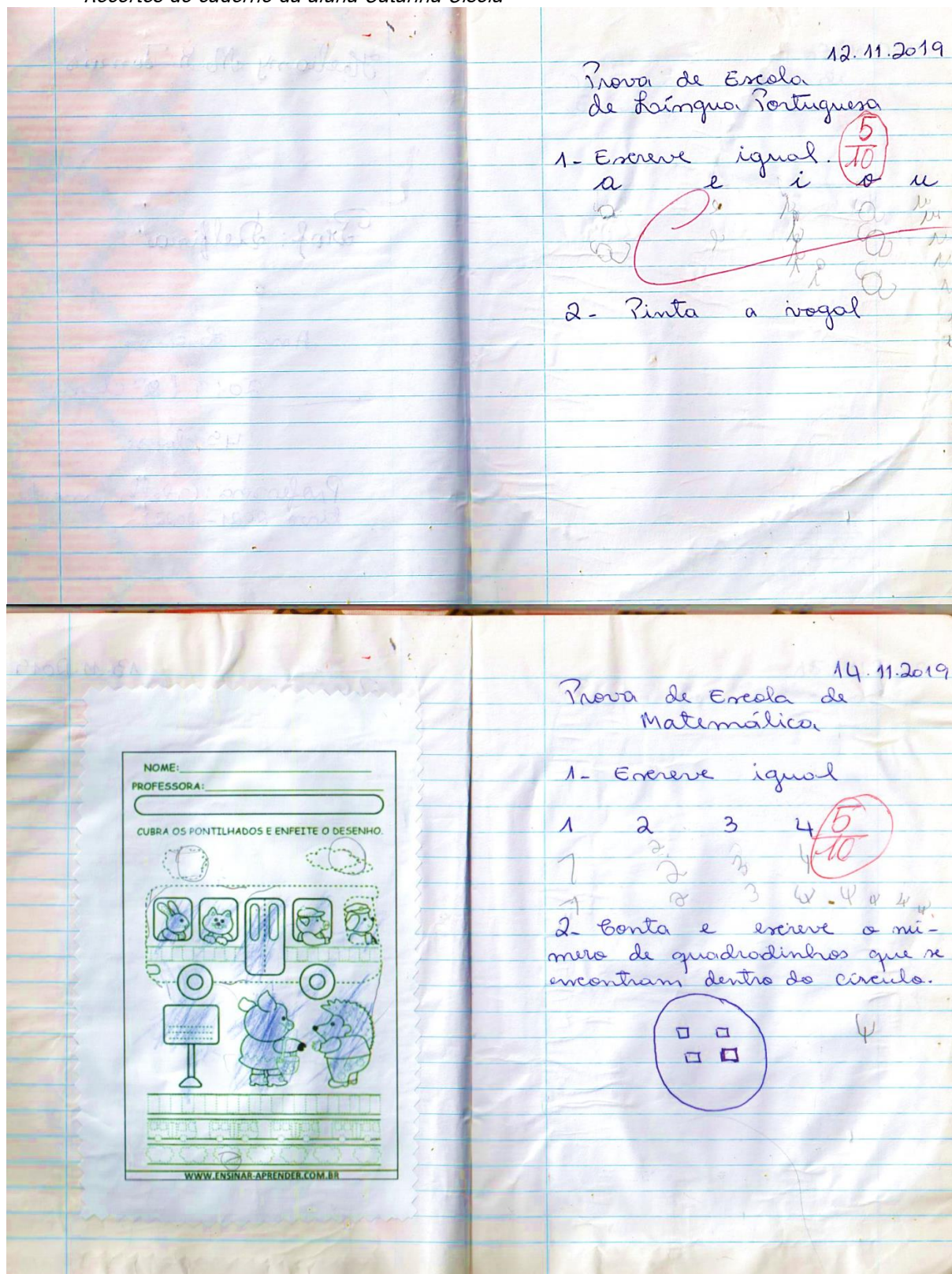
Rubrica do observador

Joana Pereira

A ficha a seguir apresentada é mais um modelo de identificação precoce, que pode também ser implementado para o ensino pré-escolar.

Figura 15

Recortes do caderno da aluna Catarina Cisola



24.05.2021

Prova final de Língua Portuguesa

Muito Bem

1- Escreve as vogais

a	e	i	o	u
o	e	i	o	u
o	e	i	o	u
o	e	i	o	u
o	e	i	o	u
o	e	i	o	u
A	E	I	O	U
A	E	I	O	U
A	E	I	O	U
A	E	I	O	U
A	E	I	O	U

25.05.2021

Prova final de Matemática

Muito Bem

1- Copia.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
6	7	8	9	5
6	7	8	9	5
6	7	8	9	5
6	7	8	9	5
6	7	8	9	5

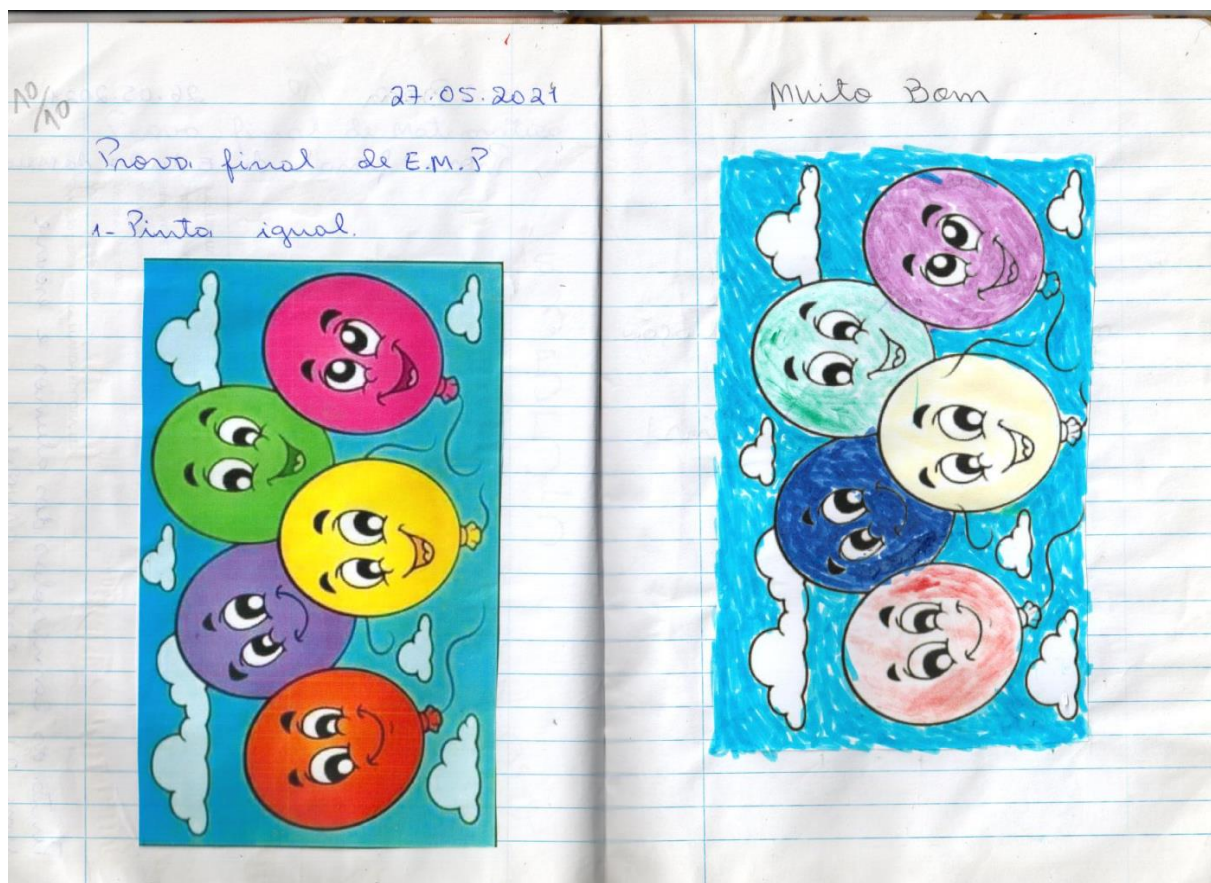
26.05.2021

Prova final de Estudo do Meio

Bem

8/10

Pinta as camisolas dos alunos e escreve um x em cada árvore.

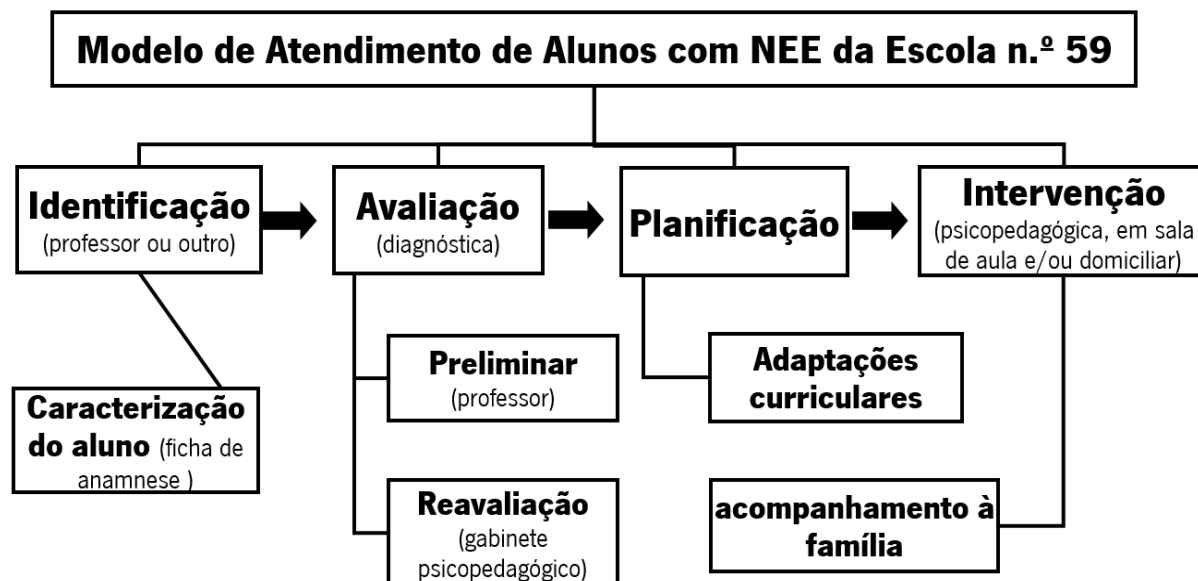


Tal como na Escola Primária nº 51, na Escola Primária nº 59 o atendimento de alunos com NEE nesta escola, é realizado em estreita relação com o gabinete psicopedagógico da Escola, órgão que tem como uma das suas funções apoiar os professores e a família no trabalho com alunos/crianças com NEE. A escola recorre a diversos modelos e pressupostos teóricos, para fundamentar ou apoiar as práticas realizadas por esta no atendimento de alunos com NEE.

Da análise dos dados foi possível estruturar um modelo de atendimento de alunos com NEE da Escola nº 59 (ver figura 16), que compreende as seguintes etapas: identificação feita pelo professor através de uma avaliação preliminar ou diagnóstica; observação e reavaliação do aluno pelo gabinete psicopedagógico; caracterização do aluno e da família; intervenção na escola e junto da família.

Figura 16

Modelo de Atendimento a alunos com NEE da Escola n.º 59



3.1.2.1.3 Entrevista 3: Práticas de atendimento de alunos com NEE do Complexo Escolar Privado da Inclusão⁹

Identificação

Logo após as matrículas dos alunos, no início do ano letivo, fazemos um levantamento (identificação) de todos os alunos com NEE para os incluir em turmas inclusivas.

Avaliação

A avaliação inicial é feita mediante o preenchimento de uma ficha de anamnese psicopedagógica, a qual é analisada pelos especialistas da área ou mesmo pelos próprios professores. A avaliação inicial ou diagnóstica, feita através da ficha de anamnese, tem como objetivo identificar as capacidades sociocognitivas, comunicativas e linguísticas.

⁹ Nome fictício

Intervenção e adaptações curriculares

No plano de intervenção, a ação didática ou pedagógica recai sobre as áreas que a criança precisa adquirir ou melhorar. A intervenção é feita por profissionais (equipa multidisciplinar), apesar de que várias vezes nós como professores e técnicos realizamos intervenções não só pedagógicas, mas também sociais.

Normalmente as intervenções consistem em:

1. Adaptação dos conteúdos e dos materiais didáticos (plano de atividades);
2. Terapia da fala, de concentração e ocupacional;
3. Reforço das aprendizagens.

AEE-

No processo de atendimento dos alunos com NEE atualizamos, com alguma regularidade, os pais e encarregados de educação sobre as atividades realizadas no AEE, apelando-os a participarem no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos. O AEE é um atendimento que assegura o direito a educação aos alunos com NEE, é um serviço pedagógico que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, tendo em conta as suas necessidades específicas.

Ainda no âmbito do AEE, realizamos visitas domiciliárias aos alunos com NEE, principalmente aos alunos com paralisia cerebral, e geralmente incluimos um plano de atividades realizadas e a realizar.

Avaliação

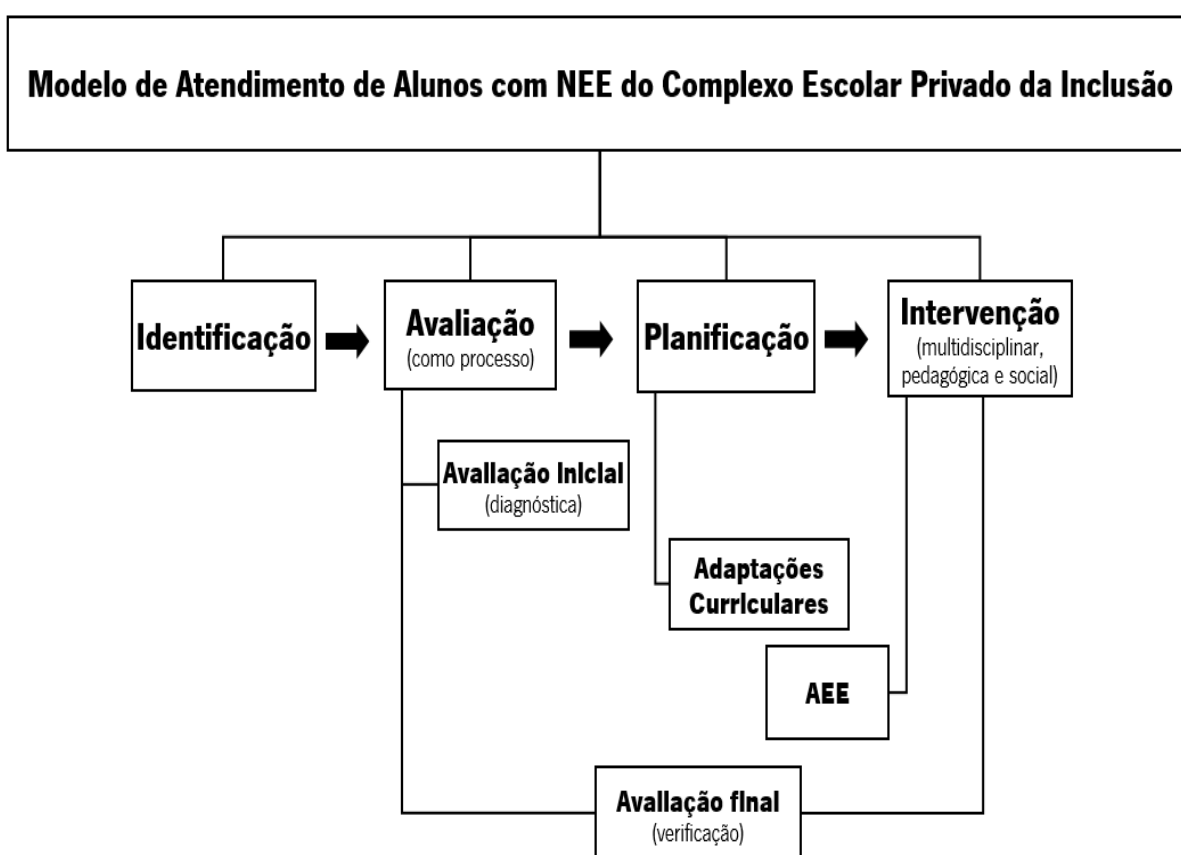
Após a intervenção realiza-se uma avaliação final, na ótica da avaliação como processo, a qual visa verificar as aprendizagens e habilidades adquiridas e resgatadas. Após a análise dos resultados, os técnicos do AEE, os professores e os outros profissionais avaliam o nível de concretização dos objetivos, o grau de eficácia e eficiência das estratégias e das metodologias.

De realçar que avaliar e analisar os resultados é uma atividade que fazemos sempre, dependendo da dificuldade de cada aluno, em cada área. Esta avaliação não precisa esperar o final do ano letivo, antes é feita de tempo em tempo.

Da análise dos dados recolhidos foi possível estruturar um modelo de atendimento de alunos com NEE do Complexo Escolar Privado da Inclusão (ver figura 17).

Figura 17

Modelo de Atendimento a alunos com NEE do Complexo Escolar Privado da Inclusão



3.2 Estudo 2: Estratégias para melhorar as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE e o processo de inclusão nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo como base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.

Em cada duas crianças com ou sem NEE, uma prática inclusiva de qualidade exige não duas, mas ‘milhares’ de diferentes abordagens, sempre contingentes com o atual interesse, motivação, disponibilidade, competência da criança. Assim, a diversidade é vista como meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (Serrano, 2005). Ainda segundo Kron, Serrano, e Afonso, (2014), a inclusão requer práticas pedagógicas diferenciadas para responder a cada criança atendendo as suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. Como defende Correia (2010b), é crucial que se tomem decisões quanto à modalidade de atendimento que melhor se ajusta às necessidades educativas do aluno.

É igualmente importante compreender que para que a inclusão aconteça, são as escolas e não as crianças que devem estar preparadas para a inclusão. No entanto a que reconhecer também, como faz Ainscow (2016), que a inclusão não é um “estado”, ela é um processo, um processo que para a sua concretização que requer a participação dos professores, pais, cuidadores, assistentes sociais, médicos, decisores políticos e outros organismos que asseguram às crianças o direito de uma vida com qualidade.

Deste modo, pretendemos com a realização do **estudo 2**, contribuir na definição de estratégias para melhorar as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE e o processo de inclusão nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo como base o MAD e o Modelo Construindo Blocos. A partir de um olhar mais global e genérico e baseando-se nos métodos de Análise de Conteúdo (Bardin, 2013) e Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), realizamos a análise do conteúdo dos dados recolhidos nas atividades realizadas, os quais foram tratados, analisados e interpretados a luz de uma única categoria de análise, no caso trata-se de uma categoria interpretativa (Hammersley & Atkinson, 1995; Casa-Nova, 2009) que designamos de *“estratégias para melhorar as práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE, e o Processo de inclusão nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo como base o MAD e o Modelo Construindo Blocos”*, que acabou por dar título ao estudo 2.

A semelhança do que foi feito no momento 2 do estudo 1, de forma a permitir uma leitura e compreensão mais situada e contextualizada, a apresentação e a análise dos dados recolhidos no estudo 2 são feitas isoladamente. Sendo que os dados aparecem organizados mediante as atividades realizadas ao longo do estudo e, como evidencia, são acompanhados de cartazes e imagens/fotografias.

3.2.1 Atividades realizadas no estudo 2: recolha de dados atreves da dinamização de grupos de reflexão

3.2.1.1 XVII Jornadas Científico-Pedagógicas/ISCED-Huíla

De 30 de outubro a 1 de novembro de 2012, realizou-se na cidade do Lubango, as XVII Jornadas Científico-Pedagógicas do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla/ISCED-Huíla, sob o lema “o ISCED-Huíla na perspetiva dos desafios atuais na área da educação”. A atividade serviu de um espaço de reflexão e discussão sobre a temática: Educando, incluindo crianças com Necessidades Educativas (ver figura 18).

Figura 18

Cartaz das XVII Jornadas Científico-Pedagógicas do ISCED-Huíla



Dos grupos de reflexão realizados nesta atividade resultaram as seguintes principais conclusões e recomendações:

1. Urge a necessidade de se repensar as políticas educativas e os programas de intervenção perante as crianças ou alunos com NEE, em Angola, em particular na província da Huíla, município do Lubango;
2. A identificação de crianças com atraso de desenvolvimento ou deficiência, é crítica para o desenvolvimento de políticas contingentes e para a programação estratégica de serviços adequados;
3. A intervenção junto das crianças com NEE, requer abordagens cuidadosamente ajustadas a cada criança e a cada realidade;
4. É importante a inclusão das crianças com NEE em políticas, sistemas e serviços integrados que apoiem e maximizem o seu potencial, bem como em programas e serviços especificamente destinados a crianças com NEE e suas famílias;
5. Trabalhar de forma massiva, através dos meios de comunicação social, fazedores de opinião pública e outros, na consciencialização da sociedade sobre a importância da inclusão escolar das crianças com NEE;
6. Trabalhar na construção de um programa local de avaliação e planificação para intervenção precoce;
7. Prover serviços integrados como cuidados médicos inclusivos; educação de infância Inclusiva; serviços sociais e de proteção da criança, inclusivos; prover igualmente serviços contingentes; serviços de terapia, incluindo equipamentos e serviços para as famílias das crianças com NEE.

3.2.1.2 I Congresso Multidisciplinar e V Jornadas Técnico-científicas do Hospital Central Dr. António Agostinho Neto.

Com o lema: As ciências da saúde ao serviço do povo nos 40 anos de independência, realizou-se de 23 a 25 de setembro de 2015, na cidade do Lubango, o I Congresso Multidisciplinar e V Jornadas Técnico Científicas do Hospital central Dr. António Agostinho Neto. No qual dinamizamos e moderamos um grupo de reflexão em torno do tema: Necessidades Educativas Especiais e Inclusão: Um Desafio Para

Saúde (ver figura 19). Dentre os vários participantes do grupo de reflexão, destaca-se principalmente a participação dos profissionais da saúde (médicos e enfermeiros de diferentes especialidades).

Figura 19

Cartaz do I Congresso Multidisciplinar e V Jornadas Técnico Científicas do Hospital central Dr.



Este grupo de reflexão, em particular, serviu como um momento único de reflexão e discussão junto dos profissionais da saúde enquanto parceiros da escola no atendimento de crianças ou alunos com NEE. Assim definiu-se como principais desafios da saúde, para um processo mais eficaz e eficiente de atendimento a crianças com NEE:

1. Formação de médicos especialistas, capazes de atender os diversos problemas de saúde que uma criança com NEE possa apresentar, resultantes de etiologias pré, peri e pós-natais (anoxias, traumatismo craniano, etc.) ou de quaisquer outras causas que requeiram uma atenção especial (problemas de visão, de audição, etc.);
2. Criação de serviços adequados, principalmente os relacionados aos Cuidados Paliativos Pediátricos ou Cuidados de Saúde Primários;
3. Criação e organização de uma equipa multidisciplinar, para atendimento de crianças com NEE, com profissionais de diversas especialidades da saúde.

3.2.1.3 Seminário sobre Inclusão Escolar

Realizou-se de 24 a 25 de fevereiro de 2016, por organização da Direção Provincial da Educação da Huíla, o Seminário sobre Inclusão Escolar, com o lema: Educação Inclusiva: Novos Desafios Para o Processo de Ensino Aprendizagem (ver figura 20). Com o objetivo de partilhar e discutir com os Professores e Educadores o referencial teórico específico sobre as Necessidades Educativas Especiais e os recursos necessários para o Atendimento Educacional Especializado.

Figura 20

Cartaz do Seminário sobre Inclusão Escolar



O grupo de reflexão dinamizado no seminário contou com a participação de professores, educadores, gestores escolares, decisores políticos ligados a educação, técnicos da saúde e da ação social, e profissionais da comunicação social. No mesmo refletiram-se e discutiram-se questões ligadas aos normativos sobre a educação especial em Angola, história da educação inclusiva; princípios e dimensões da educação inclusiva; o index para Inclusão de (Booth & Ainscow, 2002); o processo de

intervenção junto de alunos com NEE; a psicomotricidade e o desenvolvimento cerebral e sobre a equipa multidisciplinar. Destaque-se ainda a dinamização de um grupo de reflexão para discutir o tópico: avaliação e programação para alunos com NEE com base no Modelo de Atendimento a Diversidade (MAD) (ver figura 21). Chegando-se as seguintes conclusões:

- Intensificar e fortalecer as redes de apoio entre escolas e professores;
- Criar equipas especializadas na conceção de instrumentos de identificação, avaliação e seguimento de alunos com NEE;
- Assegurar aos professores e gestores escolares acesso ao conhecimento científico atualizado sobre práticas de inclusão escolar;
- Trabalhar na criação de uma equipa multidisciplinar local que integre, fundamentalmente, técnicos da educação, da saúde e da ação social;

Figura 21

Grupo de reflexão formado pela equipa do Departamento Provincial de Educação Especial e Inclusão Escolar



3.2.1.4 Jornadas Pedagógicas Do Hospital Pediátrico Pioneiro Zeca

Realizaram-se de 7 a 11 de novembro de 2016, na cidade do Lubango, província da Huíla, as Jornadas Pedagógicas do Hospital Pediátrico Pioneiro Zeca, nas quais a autora do presente estudo moderou a discussão e reflexão, em torno do tema: “A saúde da criança, um compromisso rumo aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (figura 22). Dentre participantes, destaca-se, uma vez mais, a participação dos profissionais de saúde.

Figura 22

Cartaz das Jornadas Pedagógicas do Hospital Pediátrico Pioneiro Zeca



Atendendo ao facto de que muitas crianças com NEE são acometidas por diversas comorbidades, para além da deficiência que possuem, e muitas delas ficam por diversos fatores sem os devidos cuidados de saúde ou sem assistência médica, o que pode comprometer de forma considerável o PEA dessas crianças, e concomitantemente o alcance satisfatório dos Objetivos do Desenvolvimento

sustentável, a atividade serviu como um momento de reflexão e discussão junto dos participantes, enquanto parceiros da Escola no atendimento de crianças ou alunos com NEE.

Da discussão e reflexão em torno da temática: A Saúde da criança, um compromisso rumo aos Objetivos do Desenvolvimento sustentável, tendo em consideração o atendimento a crianças com NEE, chegou-se as seguintes conclusões e recomendações:

1. É importante que se comece a trabalhar em processos, estratégias e instrumentos de detenção e sinalização de crianças, menores de 6 anos, com necessidades de intervenção precoce e assegurar o acesso das mesmas a esses serviços e aos serviços de saúde;
2. Começar a assegurar a implementação de medidas especialmente direcionadas a suprir as necessidades específicas da criança com deficiência e ou com NEE, principalmente as relacionadas a saúde;
3. Promover a sensibilização e responsabilização das famílias como elemento crucial para o desenvolvimento harmonioso da criança com deficiência e ou com NEE;
4. Traçar estratégias de intervenção junto das crianças e famílias, em função das necessidades identificadas, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso de desenvolvimento;
5. Identificar crianças com NEE em risco de marginalização e abandono que possuam comorbidades, para o devido enquadramento nos serviços sócio assistenciais existentes como os da saúde.

3.2.1.5 Ação formativa sobre elaboração de solução para alunos amblíopes no processo pedagógico em escolas regulares

Aos dias 5 de novembro de 2016, realizou-se no Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla – ISCED/Huíla, realizamos uma ação formativa e reflexiva, com o tema: elaboração de solução para alunos amblíopes no processo pedagógico em escolas regulares. A qual destinou-se aos Estudantes do curso de Pedagogia do ISCED/Huíla (ver figura 23).

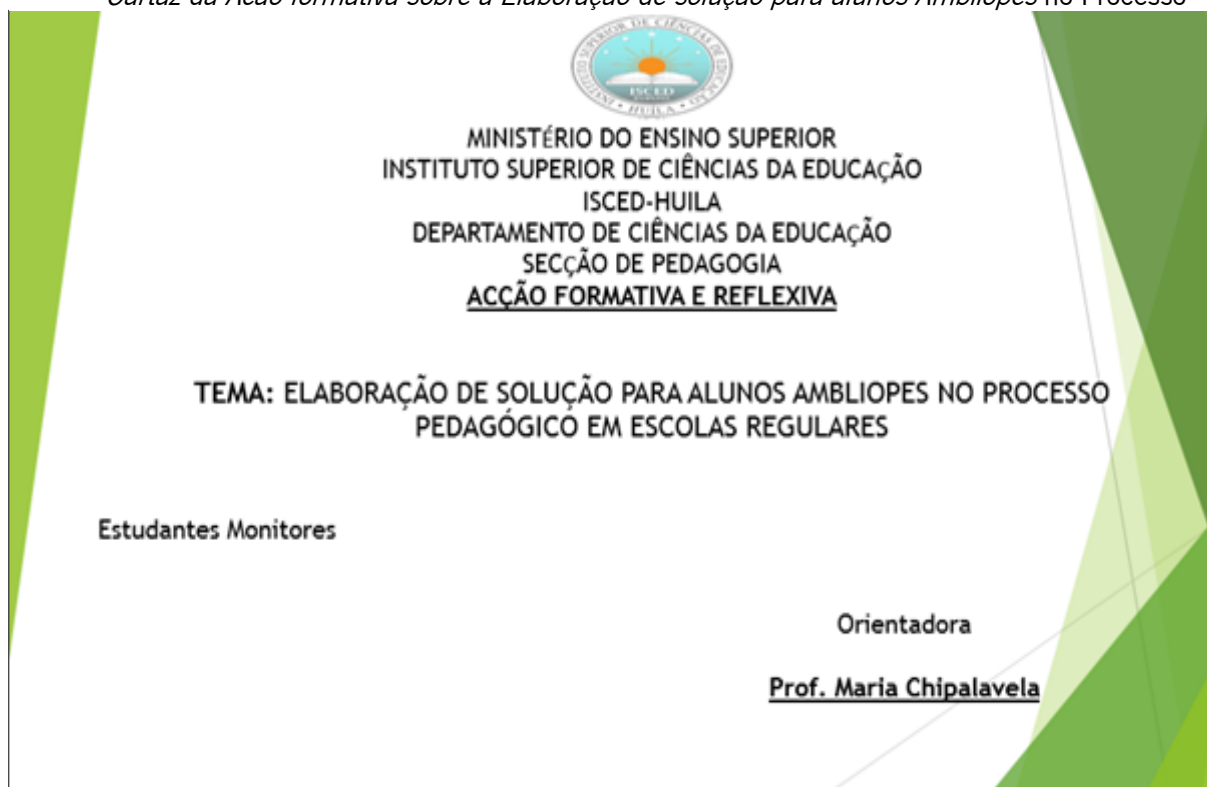
Das discussões feitas no grupo de reflexão dinamizado no âmbito desta ação formativa e reflexiva chegou-se as seguintes considerações, sugestões e ou soluções:

1. As escolas devem criar condições para que os alunos amblíopes se sentem sempre nas primeiras carteiras;

2. As escolas devem garantir o uso de: gravadores; livros ou materiais de apoio com letras ampliadas; lupas ou óculos com graduação apropriada, e outros equipamentos compensatórios;
3. Deve existir nas escolas, professores especializados na área das NEE, e trabalhar na capacitação dos demais professores na área das NEE, de tal sorte que possam atender condignamente os indivíduos portadores de deficiência;
4. Na apresentação de materiais audiovisuais (vídeo, cartazes), verificar se o aluno consegue visualizar as imagens atendendo à frequência, à duração e à velocidade com que são processadas;
5. Na elaboração do material escrito, utilizar melhor contraste (ex.: preto no branco, azul no amarelo);
6. O professor deve falar de forma pausada para que o aluno que utiliza auxiliares técnicos consiga acompanhar a exposição.

Figura 23

Cartaz da Ação formativa sobre a Elaboração de solução para alunos Ambliopes no Processo



3.2.1.6 Iº Congresso Internacional Sobre Educação Inclusiva

Com o lema “Superar a exclusão social através de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.” Realizou-se de 10 a 13 de dezembro de 2019 na cidade do Lubango, o I Congresso Internacional Sobre Educação Inclusiva (figura 24), onde organizamos e dinamizamos variados e diversificados grupos de reflexão.

Figura 24

Cartaz do I Congresso Internacional Sobre Educação Inclusiva



Dos grupos de reflexão organizados e dinamizados ao longo do congresso saíram as seguintes principais conclusões e recomendações, para a construção de uma Educação Inclusiva na Huíla:

1. Assegurar a articulação entre serviços e entre pessoas, criando-se redes e consórcios, visando otimizar oportunidades de Inclusão para todas as crianças e jovens que deles necessitam;
2. Garantir ou assegurar o funcionamento dos serviços/programas de Intervenção Precoce e ou “Oportuna” para as crianças que dele necessitem;
3. Pensar num sistema de avaliação ao nível provincial, de modo a atender mais as especificidades contextuais/locais, articulando Portfólio + Avaliação sumativa;

4. Promover dinâmicas baseadas na liberdade, livre iniciativa e autonomia da criança, que garantam a aprendizagem significativa para a criança – sempre;
5. Garantir que os professores e/ou educadores dominem vários métodos, gerindo-os consoante a necessidade e os estilos de aprendizagem de cada criança;
6. Favorecer a relação entre a criança, a escola e a família;
7. Assegurar um processo de intervenção capaz de: Identificar o problema; encontrar soluções (*brainstorming*, confiança, segurança, respeito); avaliar as soluções; implementar a solução escolhida e avaliar o resultado;
8. Apoiar e promover a criação de comunidades de partilha e aprendizagem, como grupos de pais e ‘grupos’ de professores de alunos com NEE;
9. Apoiar e promover a construção de uma cultura inclusiva junto dos Diretores e Gestores dos Contextos Educativos (escolas/instituições de ensino);
10. Divulgar e monitorizar a implementação da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar;
11. Disponibilizar e ampliar os serviços de Atendimento Educativo Especializado (AEE) nas escolas com crianças e alunos público-alvo que dele necessitem;
12. Formar e Capacitar os Agentes de Educação em Metodologia e Didática da Educação Especial Inclusiva e Logopedia;
13. Redimensionar o Complexo Escolar do Ensino Especial em Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) do município do Lubango e trabalhar na abertura de outros treze (13) NAI’s nos demais municípios;
14. Fomentar e dinamizar o serviço de Atendimento Educativo Especializado (AEE) nos Gabinetes de Apoio Psicopedagógico e nas escolas primárias;
15. Formar e capacitar professores para o Atendimento Educativo Especializado (AEE);
16. Formar e capacitar intérpretes e tradutores da Língua Gestual Angolana (LGA) e do Sistema Braille para as escolas e demais instituições de atendimento ao público;
17. Consolidar o trabalho com as Zonas de Influência Pedagógica - ZIP’s, em matérias relacionadas a Inclusão escolar;
18. Traçar estratégias para trazer ao processo de inclusão escolar os serviços de Assistência Social;
19. Assegurar que o diagnóstico leve sempre a melhor informação sobre as funções sensoriomotoras, cognitivas, de comunicação, socio-emotivas do aluno com NEE de formas a permitir a melhor assistência possível;

20. Nunca optar por uma inatividade porque não há condições ou serviços completos para oferecer intervenções ideais;
21. Garantir a relação permanente e de confiança entre técnicos (escola e equipa multidisciplinar), criança e familiares;
22. Deve haver uma comunicação e troca de informação permanente entre os intervenientes, para um bom diagnóstico, tratamento e monitoramento;
23. Estimular a criatividade e a resolução de problemas, nos alunos e crianças com NEE;
24. Assegurar que cada criança ou aluno com NEE possa adquirir competências de acordo com as possibilidades individuais e que lhe sejam significativas para a vida;
25. Usar formas de avaliação que proporcionem informação sobre o progresso de todos os alunos, especialmente daqueles que estão em maior risco de marginalização;
26. Assegurar para os alunos com NEE, a participação a tempo inteiro em atividades conjuntas realizadas com base no currículo comum;
27. Os conteúdos educativos devem ser selecionados tendo em conta a funcionalidade, a idade cronológica, a utilidade ao longo da vida e a particularidade de serem postos em prática no presente e no futuro, indo ao encontro das expectativas e interesses do aluno e da sua família;
28. Trabalhar na construção de um modelo de atendimento aos alunos com NEE que se adeque a realidade da província.

3.2.1.7 Aulas de Dificuldades de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais

A par das atividades anteriormente descritas, temos vindo a dinamizar grupos de reflexão nas aulas de Dificuldades de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais do curso de Ensino Pedagogia, no Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla – ISCED/Huíla, ainda que de maneira não formal e nem sempre intencional ou planificada, com os estudantes e do referido curso e especialistas de diversas áreas como da saúde e da educação, isto desde 2013 (ver figura 25).

No âmbito desta pesquisa, ao longo das aulas foram desenvolvidas atividades como: visitas de constatação e trabalhos investigativos em torno do processo de Inclusão Escolar e atendimento dos alunos com DA's ou NEE nas Escolas Primárias do Lubango; debates; apoio às escolas e às famílias no

processo de intervenção junto de alunos e crianças com DA's ou NEE; construção de recursos didáticos para apoiar no atendimento de alunos com DA's ou NEE e exposições.

Figura 25

Um retrato das Aulas de DA's e NEE



CAPÍTULO IV: DISCUSSÕES, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Considerando os desafios associados ao processo de inclusão, como o facto de pais que escondiam os seus filhos por vergonha, na escola os professores que rejeitavam as crianças por se sentirem incapazes de oferecerem oportunidades de aprendizagem. A investigação realizada assumiu-se como um meio de partilha de conhecimentos, fomento da realização de formações e seminários específicos sobre temáticas relacionadas com a inclusão escolar, para minimizar tais ocorrências. Fruto da realização deste estudo, podemos assumir que em Angola, particularmente na cidade do Lubango, as iniciativas de acesso à educação para todos têm sido baseadas no princípio estabelecido pelas Nações Unidas de não deixar ninguém para trás (UNESCO, 1994), o que estimulou e/ou fortaleceu a ideia de partilhar conhecimentos sobre a educação inclusiva, no âmbito do trabalho da educação especial, iniciado nos anos 80, em Angola.

Neste sentido, o trabalho iniciado na Escola de Ensino Especial do Lubango foi também determinante para que se percebesse a importância e o valor de atribuir às crianças momentos de aprendizagem ajustadas as suas necessidades e particularidades. A Escola do Ensino Especial, apesar de ser hoje um modelo pouco adequado para atender alunos com NEE, foi um espaço de formação que ajudou muitas crianças, hoje algumas delas professores e professoras, bem como permitiu chegar a essa possibilidade de fortalecer o processo de inclusão escolar através da sua transformação em centro de recursos e em um Núcleo de Apoio, a luz da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

Foi possível perceber a partir dos dados recolhidos, que existem algumas escolas que possuem já um serviço minimamente estruturado e adequado com metodologias que estimulam o desenvolvimento cognitivo e a construção de conhecimento por parte das crianças como é o caso da escola n.º 51 que, com o apoio da Direção Municipal da Educação do Lubango, criou um gabinete psicopedagógico para apoiar no atendimento de alunos com NEE. Apesar deste avanço, um dos principais constrangimentos no atendimento de alunos com NEE está relacionado com a formação dos professores e outros profissionais de apoio, pois os professores e outros profissionais são formados, na sua maioria, para a normalidade e não para responder à diversidade, ou seja, não são formados para atuar em contexto de inclusão escolar.

Ainda, com base nos resultados obtidos na investigação, pode-se afirmar que no Ensino Primário do Lubango utiliza-se um modelo de inclusão que apesar de algumas diferenças, em muito se assemelha aos modelos MAD e Construindo Blocos, o que tem favorecido, mesmo que abaixo do desejado, a implementação de práticas educativas inclusivas no atendimento de alunos com NEE. Esta realidade confirma o que foi dito por Sandall e Schwartz (2003, p. 25), “a educação pode assumir muitas formas e os serviços de educação especial usam muitos modelos diferentes baseados no local em que as crianças com NEE participam...”

Na continuidade da pesquisa, o princípio da construção de pontes e articulação entre vários atores, permitiu fazer evoluir os contactos entre professores e instituições (nacionais e internacionais) que possuem uma maior experiência em processos de inclusão escolar, até realizar momentos de reflexão-ação, ação-reflexão, tendo-se sempre “a reflexão como um instrumento dinamizador da relação crítica entre a teoria e prática” (Freire 2000, p.39)

Este exercício reflexivo fez desabrochar o saber e conhecimento válido que estava presente nas práticas dos professores que já trabalhavam em contextos de inclusão escolar, saber que foram compreendidos, para muitos casos e situações, como um conhecimento técnico ou como uma solução de problemas. Além disso, a reflexão-ação e a ação-reflexão permitiram fazer o seguimento de casos, buscar apoio, e até mesmo suporte social para os mais vulneráveis. Por exemplo, no “Grupo da Boa Vontade”, houve muitas vezes a presença de apoios externos, que permitiram dar algum conforto ou a outras crianças cadeiras de rodas, apoio ao serviço de saúde, material escolar, com a criação de condições para o atendimento educacional especializado com material didático específico.

Um caso importante a considerar, é o facto de as recomendações da Conferência de 2012 comparadas com as do congresso de 2019, permitirem fazer as seguintes considerações em termos de ganhos: já existe em Angola uma Política de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, regista-se a massificação de materiais didáticos e professores com formação específica (apesar de serem ainda em número muito reduzido) para atender e auxiliar outros professores no atendimentos de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango.

Todo este processo de investigação-ação conheceu uma forma de articulação e de se fazer conhecer, alargando as oportunidades e abrangendo mais escolas, mais professores, mais pais e encarregados de educação e, conseqüentemente mais alunos com NEE marginalizadas e não

marginalizadas. As jornadas e congressos sempre foram aproveitados para passar a mensagem associada a reflexão de como aprimorar os serviços de atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango.

Foi ainda possível perceber, com esta investigação, que de certa forma a legislação angolana reconhece o princípio de igualdade de oportunidades para todas as crianças, todavia, em Angola, ainda são muito efémeras as medidas paralelas para as quais são chamados os sectores da saúde, proteção social, família, formação profissional e emprego, de modo a tornar sustentável a inclusão escolar e social. Foi igualmente importante perceber que ainda são muitas as situações de deficiências, severas e/ou múltiplas, e que muitas crianças afetadas são ainda escondidas pelos seus familiares e algumas colocadas na escola de ensino especial por serem rejeitadas nas escolas regulares.

Entendemos através desta pesquisa que o sucesso do processo de inclusão depende em grande medida da capacidade dos diferentes atores (como a escola, a família e a sociedade em geral) de realizar mudanças baseadas na criatividade, flexibilidade, respeito, auto e hétero-exigência, empatia, cooperação, trabalho em equipa, comunicação fluída e assertiva, advocacia e resiliência. Para os professores é importante colocar as crianças a trabalhar com diversos materiais apresentando-os de forma atrativa e variada, sem momentos rígidos, pois o professor pode mostrar a criança que ela tem a possibilidade de achar a direção e a seguir sem perder de vista os objetivos de aprendizagem, o professor deve mostrar-se que tem sempre o desejo de ajudar, acompanhado de um sentimento de empatia que estimula a criança para desafios positivos, de formas que a criança perceba os seus avanços.

Cada vez mais precisa-se que as escolas desenvolvam uma gestão flexível, diversifiquem as práticas educativas e fomentem ajuda entre professores e alunos, ao mesmo tempo é importante redimensionar recursos pedagógicos disponíveis quer dentro ou fora da sala de aula. A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui facto chave na promoção de escolas inclusivas, isto é, é importante fazer o recrutamento e treinamento do pessoal docente, o que significa fortalecer as competências do professor, dos agentes educativos, do pessoal de apoio e os demais intervenientes na vida escolar para que exerçam de forma adequada as suas tarefas e estejam cada vez mais aptos a participar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e aberta para todos, conforme recomenda a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

É ainda preciso que o professor tenha em conta que ter objetivos claros e específicos não implica rigidez, antes pelo contrário é uma forma de avaliar os progressos e as dificuldades das crianças, por isso as mudanças para um modelo centrado no aluno (Dewey, 1997; Ausubel, 1963) devem observar-se ao nível do currículo, das instalações, da organização escolar, da avaliação, da ética e das atividades extraescolares.

Ao compararmos os modelos de atendimento aos alunos com NEE utilizados pelas escolas 59, 51 e pelo Complexo Escolar Privado da Inclusão ao Modelo de Atendimento à Diversidade, de Correia, é possível verificar que estão em falta uma série de procedimentos motivados pelo fato de não existir uma orientação clara nos instrumentos legislativos e no trabalho metodológico dos professores. Isto significa que cada escola está a usar a sua criatividade com base na informação e nos recursos que possui, com forte preocupação de criar oportunidades para que todos alunos aprendam.

Percebe-se, ainda, uma grande vontade dos professores em estimular os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, sendo visível nas estratégias, métodos e técnicas usadas pelos professores, uma forte influência de práticas inclusivas de professores brasileiros e portugueses, que disponibilizam ou partilham as suas experiências e conhecimentos nas redes sociais (YouTube, Facebook, grupos do WhatsApp), livros, artigos e outros meios de comunicação e difusão da informação. Todavia, os professores manifestam a necessidade de formação especializada para melhor atenderem os seus alunos.

Um aspeto importante a destacar no modelo de atendimento da Escola nº 59 é a ênfase dada à família nas diversas fases do processo, com destaque para a etapa de intervenção, em que a mesma não é apenas realizada na escola, mas também junto da família, relevando assim o papel da família neste processo que é bastante complexo e desafiador. Como afirma Dias (1999), o sucesso da criança com NEE passa pela participação activa dos pais, encarregados de educação e de toda a família no processo de intervenção junto destas crianças.

Neste sentido, é notável que as escolas têm procurado trabalhar na coordenação das formas de apoio nas escolas, articulando com o fortalecimento de políticas de desenvolvimento curricular, planeamento, ensino e avaliação colaborativa, de formas a garantir que nas escolas a inclusão seja vista numa dimensão mais aberta, flexível, tendo em conta uma perspetiva significativa, colaborativa,

cooperativa, (socio)construtiva e integradora do currículo (Alonso, 1996 & Alonso, 2004), trabalho que precisa ser continuado e impulsionado.

Apesar de para os itens 16,17, 18 e 19, a maioria dos inquiridos 68,91%, 63,48%, 75,84% e 74,34% respetivamente, concordou inteiramente, ou seja, concordam inteiramente com a admissão de alunos da localidade, com espaços acessíveis para todos, que os novos alunos são integrados na escola e que a organização das turmas dá oportunidades a todos (ver tabela 23), a partir dos dados recolhidos no estudo 2, foi possível verificar que ainda há muito que se fazer para tornar as infraestruturas escolares de fato acolhedoras e acessíveis para todos, além disso, o discursos e testemunhos de muitos professores e gestores escolares que participaram das atividades realizadas no estudo 2, permitem inferir que, por conta da fraca preparação dos professores para atender alunos com NEE, bem como a falta do AEE e do respetivo técnico (professores de apoio corresponsáveis pela aprendizagem e a participação ativa dos alunos com NEE) em grande parte das escolas da cidade do Lubango, as oportunidades de aprendizagens para todos não estão devidamente garantidas e asseguradas em todas as escolas primárias da cidade do Lubango.

Foi ainda possível verificar que o uso das diferenças entre os alunos como recurso e forma de potencializar o ensino e a aprendizagem constitui ainda um ponto de estrangulamento nas práticas inclusivas de muitos professores. O estudo 2, por exemplo, fez perceber que ainda é significativo o número de professores que entram em desespero ao se depararem com turmas com alunos com NEE, pois, por várias razões, se sentem incapazes de trabalhar com este tipo de turma.

Portanto, de forma mais genérica, os dados recolhidos ao longo da investigação, permitem-nos concluir que:

1. Apesar de a educação inclusiva estar contemplada na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, alterada pela Lei n.º 30/20 de 12 de Agosto, esta não encontra tradução efetiva nas práticas educativas de muitos professores e educadores das escolas primárias da cidade do Lubango;
2. Os professores e educadores das escolas primárias da cidade do Lubango revelam dificuldade em desenvolver estratégias educativas de cariz inclusivo;

3. Nem todas escolas primárias do Lubango possuem incorporado no Projeto Educativo de Escola, orientações concretas relacionadas a práticas de atendimento a alunos com NEE e ao processo de Inclusão de forma mais específica.
4. Somente algumas escolas possuem o serviço de Atendimento Educativo Especializado para os alunos com NEE, e o mesmo funciona em parceria com as equipas de apoio a inclusão escolar do Gabinete Provincial e da Direção Municipal da Educação.
5. Maior parte das escolas não possuem uma sala de recursos multifuncionais, bem como algumas delas não têm estabelecido nenhum tipo de relação didático-metodológica com a Escola de Educação Especial (em via de transformação para Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI) e com as equipas de apoio a inclusão escolar do Gabinete Provincial e da Direção Municipal da Educação;
6. Grande parte das escolas não estão profundamente organizadas, em relação a práticas educativas capazes de tornar a Escola verdadeiramente inclusiva e acolhedora, sendo que o trabalho é a ainda feito com base a improvisos e arranjos circunstanciais, contudo, é importante destacar o facto de algumas destas escolas realizarem campanhas de sensibilização aos pais e encarregados de educação e falarem com os alunos nas paradas e nas aulas sobre a inclusão escolar e social;
7. A identificação de crianças com NEE, tem sido não pelo mecanismo dos serviços de saúde, mas sim por outras vias, em que além da identificação feita pelos professores, destaca-se a identificação feita por via dos estudantes do ISCED-Huíla que vivem nas comunidades e que por terem no seu currículo a disciplina de NEE, se preocupam em recolher dados e informações sobre as mesmas, que depois as partilham com “Grupo da Boa Vontade”, o qual por sua vez presta a assistência necessária. Ao mesmo tempo, as profissionais de saúde que estão no grupo partilham informações sobre crianças que necessitam de intervenção educacional.

4.1 Implicações na área da Educação Especial Inclusiva

Considerando que a pesquisa realizada, consistiu fundamentalmente num estudo de investigação-ação, importa referenciar algumas implicações que a pesquisa teve área da Educação Especial Inclusiva no Lubango, isto em decorrência das diferentes ações realizadas ao longo da pesquisa, assim a investigação realizada:

1. Contribuiu para que um maior número de professores estivesse preocupado com as questões de inclusão, tais como a de criar maiores oportunidades de aprendizagem para todos os seus alunos;
2. Deu aos participantes do estudo, oportunidades de construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, partilha de experiência e estratégias de atendimento de alunos com NEE, na perspetiva do MAD e do modelo Construindo Blocos;
3. No âmbito familiar, ficou manifesto o interesse das famílias em procurar serviços, de fazerem parte dos espaços de formação e até de criarem uma rede de apoio de famílias de alunos com NEE;
4. Despertou nos estudantes o interesse de fazer a busca ativa de crianças e adolescentes com NEE dentro das suas comunidades, o que favoreceu em grande medida o processo de inclusão de muitas crianças. Apresentando-se assim como uma estratégia válida para a identificação, rastreio e acompanhamento de crianças/alunos com NEE no contexto de angolano;
5. Permitiu estabelecer parcerias pessoas e com instituições governamentais e não governamentais, nacionais e estrangeiras, que têm estado a apoiar o processo de inclusão escolar de alunos com NEE, através de diferentes ações, como a doação de materiais e equipamentos de ensino e aprendizagem e de mobilidade;
6. Permitiu levar os profissionais de saúde, principalmente os das unidades hospitalares que participaram da investigação, a estarem mais abertos e a compreenderem melhor a ansiedade dos professores e dos pais e encarregados de educação, quando estes procuram por ajuda médica para os seus alunos ou educandos com NEE. Porém, temos a lamentar que infelizmente ainda é muito incompleto o atendimento precoce nos serviços materno-infantis, como o teste do pezinho e o acompanhamento de situações que podem alterar o quadro de crescimento da criança.

Ainda, podemos referir dois outros ganhos da investigação realizada: i. criação de uma equipa multidisciplinar na Lubango, a “Equipa da Boa Vontade”¹⁰, que tem estado a apoiar e a acompanhar casos e processos de inclusão escolar de várias crianças e em muitas escolas primárias do Lubango; ii. felizmente hoje, como um ganho desta pesquisa, existe a associação de pais com crianças com NEE,

¹⁰ Neste grupo, esteve sempre presente o trabalho de articulação de juntar sinergias para responder a muitas solicitações de apoio.

depois de algumas mães e encarregados de educação terem aceitado participar em 2019, do Iº congresso internacional sobre educação inclusiva, em que com muita consciência e disponibilidade partilharam experiências e vivências com os seus filhos com síndrome de Dawn, autismo e outras deficiências, demonstraram e manifestaram o desejo de participar e de construir caminhos para os seus filhos com apoio dos professores, e serem uma referência para outros pais.

Podemos assim dizer que a investigação realizada teve muitas implicações área da Educação Especial Inclusiva na cidade do Lubango, especificamente. Na medida em que, nas escolas primárias da cidade do Lubango, a inclusão é hoje analisada e implementada com mais intensidade, apesar de não ser ainda uma temática muito presente nos programas de formação inicial e contínua de professores. Contudo, é relevante destacar que os professores já reconhecem as diferenças individuais dos alunos, percebem a necessidade da formação contínua e o valor de trabalhar em parceria com os pais e outros atores como os médicos, os fisioterapeutas e os assistentes sociais, sendo que, nosso entender, as ZIP (Zona de Influência Pedagógica) e os Gabinetes Psicopedagógicos contribuíram significativamente neste feito.

4.1.1 A Equipa da Boa Vontade: o nascimento de uma Equipa Multidisciplinar no Lubango

Destaca-se como um dos maiores ganho do trabalho desenvolvido ao longo desta investigação a criação de uma equipa multidisciplinar no Lubango, a “Equipa da Boa Vontade¹¹”, que conseguiu contagiar e influenciar mães/famílias, professores, os meios de comunicação social, o sistema municipal de saúde, e outros organismos a alinharam-se ao paradigma da inclusão escolar, como forma de conferir um melhor atendimento aos alunos com NEE e não só.

Ela nasce da ideia de que a existência de serviços de apoio, como a equipa multidisciplinar, é de importância fundamental para a política de educação inclusiva, pois que permite uma avaliação mais abrangente do aluno e um maior rigor no processo de tomada de decisões. Tendo em conta que a Equipa Multidisciplinar refere-se ao conjunto de profissionais que trabalham em parceria para o alcance de um objetivo comum, no caso, a aprendizagem significativa dos alunos, através da criação de oportunidades educativa para todos (Correia, 2017). A Equipa Multidisciplinar pode ser constituída por diversos

¹¹ Neste grupo, esteve sempre presente o trabalho de articulação de juntar sinergias para responder a muitas solicitações de apoio.

profissionais como professores, psicólogos educacionais e/ou psicopedagogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, médicos ou técnicos da saúde, técnicos da ação social e outros que se ache conveniente ou necessário (Lacey, 2003; Correia, 2003; 2017b).

Duarte e Matias (2018), são de opinião que, a constituição de equipas multidisciplinares, constituídas por profissionais da educação, da saúde e da ação social, com o apoio das famílias e das comunidades, possibilita a otimização e a agilização das respostas sociais e educativas para que o aluno que apresenta necessidades educativas especiais possa desenvolver ao máximo as suas competências no contexto da sua classe e da sua escola. O que se consubstancia numa resposta educativa adequada e eficaz para o aluno com NEE. Assim sendo, a Equipa Multidisciplinar da Boa Vontade é constituída¹² por: professores, neurologista (1), médico pediatra (2), terapeuta ocupacional (1), terapeuta da fala (1), psicopedagogo (5), técnico em Língua Gestual Angolana (1), técnico em Escrita Braille (1), estudantes voluntários, técnico em Adaptações Curriculares (1), pais e encarregados de educação, técnico da ação social (1).

A Equipa da Boa Vontade procura adequar a as suas ações aos pressupostos defendidos por Correia (2017a) sobre uma Equipa Multidisciplinar, isto é, prestar o apoio necessário à implementação de um plano de intervenção, numa perspetiva inclusiva, isto após a realização do diagnóstico, que dê resposta às necessidades educativas do aluno com NEE. Procurando cumprir com as funções da Equipa Multidisciplinar, definidas por aquele este autor, designadamente:

- Avaliar indicações sobre alunos que evidenciam dificuldades na classe regular ou necessitem de serviços de educação especial;
- Definir estratégias de intervenção a desenvolver na classe regular, sempre que se considere vantajosa para o aluno a sua manutenção, fazendo necessárias modificações curriculares;
- Iniciar o processo de avaliação para a identificação do aluno considerado em risco;
- Avaliar os dados obtidos e decidir sobre o atendimento adequado ao aluno com NEE, encaminhando-o para os serviços de educação especial, se necessário;
- Elaborar, implementar e avaliar a aplicação do PEI; e

¹² Os números apresentados sobre a constituição da equipa da Boa Vontade são aproximados, isto é, não são exatos nem definitivos, dado o caráter da plasticidade do grupo.

- Prestar o apoio necessário a professores e pais/família do aluno com NEE.

A equipa tem estado a trabalhar na ótica da interação social de modo a dar sentido a intervenção, transformando as situações de cada um em situações coletivas, o que estimulou a vinda de médicos, psicólogos clínicos, pais, educadores sociais e outras organizações e instituições (efeito bola de neve). Aproveitou-se essa forma de estrutura social, para criar obrigações mútuas (sentimento de compromisso, atividades e comunicação paralela), fortalecer a coesão entre os membros da equipa e colocar a temática dos serviços sociais que ainda é crítica, dentro do grupo. Percebe-se assim o valor da Equipa da Boa Vontade, o qual se estende para além da relação profissional, solidificando-se como uma equipa focada na construção de pontes que levam a resolução de problemas, carências e/ou até mesmo encaminhamento para outros serviços. Nesta busca por soluções, a equipa já recebeu dos seus parceiros equipamentos de mobilidade, computadores com softwares apropriados para a educação especial, alimentação, serviços de saúde, e outros materiais para apoiar a inclusão escolar e melhorar o atendimento de alunos com NEE.

Importa frisar que a equipa não possui uma estrutura standard e permanece, ainda hoje, o desafio de se institucionalizar e legalizar a Equipa Multidisciplinar da Boa Vontade, de formas a fazê-la funcionar de modo mais estruturado e a garantir a legitimação e validade das suas ações e práticas.

4.1.2 Um possível Modelo Local de Atendimento à Diversidade

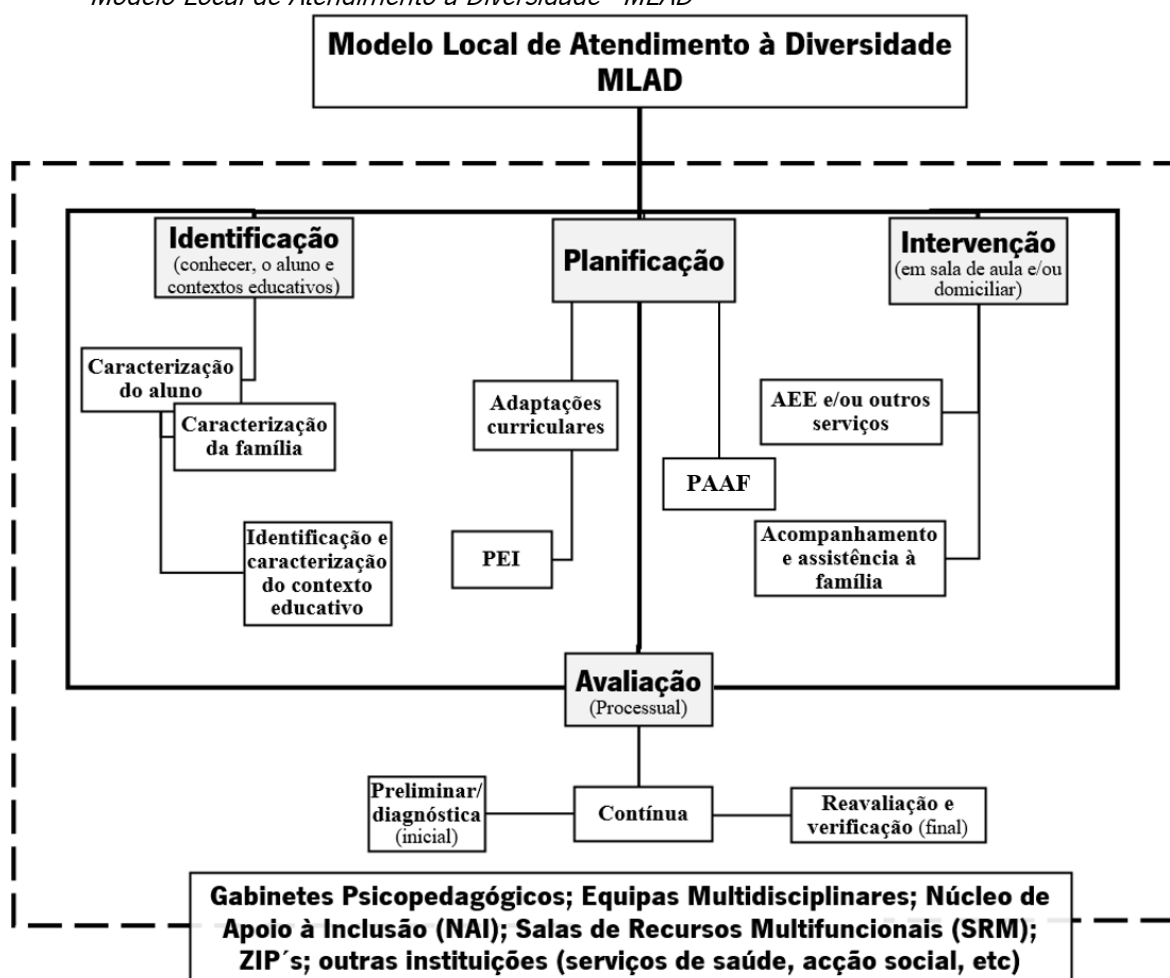
Com base nos resultados desta investigação e baseando-se ou inspirando-se no MAD, desenhamos um possível modelo de atendimento de alunos com NEE para as escolas primárias da cidade do Lubango, que o designamos de Modelo Local de Atendimento à Diversidade, adiante designado de MLAD.

A semelhança do MAD (Correia, 2014), o MLAD objetiva dar respostas às necessidades de todos os alunos, com particular realce para os alunos com NEE, incluindo, sempre que necessário, o acompanhamento e assistência às suas famílias. Este modelo foi desenhado tendo em conta as especificidades e particularidades do contexto de estudo, não sendo um modelo acabado, nem se assumi como um modelo 100% exequível, antes se apresenta, tendo em consideração o que é atualmente feito nas escolas e pelos professores, como uma proposta ou uma possível resposta para a estruturação das práticas de atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango.

O MLAD foi desenhado para funcionar numa perspetiva inter e multisectorial e funcional, tendo como princípios e valores a flexibilidade, a contextualização, a comunicação aberta e assertiva, a cooperação, o trabalho em equipa, a proteção social, o ajustamento, a adaptação, a advocacia, o estabelecimento de pontes e a parceria institucional. Estando constituído, como no MAD, por quatro componentes, nomeadamente a identificação, planificação, intervenção e avaliação (cf. figura 27). Cada uma destas componentes possui as suas particularidades, como descreveremos a seguir.

Figura 26

Modelo Local de Atendimento à Diversidade - MLAD



A primeira componente do MLAD é a IDENTIFICAÇÃO, esta etapa consiste fundamentalmente em conhecer as necessidades educativas do aluno, seus interesses e potencialidades e integra ainda a caracterização da família do aluno. Os resultados desta investigação, além de demonstrarem que é nesta etapa que se faz sentir a subcomponente de carácter preliminar, da componente intervenção do MAD (Correia, 2014), reforçam a ideia de que, dado a elevada falta de informação correta ou adequada sobre inclusão escolar e a vulnerabilidade de muitas famílias de alunos com NEE e não só, torna necessária e

fundamental a caracterização da família do aluno com NEE e a intervenção junto dela, pois permite não apenas conhecer o ambiente familiar em que o aluno está inserido, mas também identificar os fatores (sociais, emocionais, económicos, culturais) que se apresentam como fragilidades ou potencialidades que podem favorecer ou desfavorecer o processo de inclusão escolar do aluno com NEE.

Além disso, considerando que em Angola, particularmente na cidade do Lubango, é ainda notável um número significativo de crianças, com destaques às com NEE, fora do sistema de educação e ensino, é importante que na etapa da identificação, após a caracterização do aluno com NEE e da sua família, se identifique e/ou se caracterize o (possível) contexto de ensino e aprendizagem para este aluno, isto é, é fundamental identificar e caracterizar a (possível) escola em que o aluno será incluído, a qual deve ser preferencialmente, tal como recomenda a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto), a mais próxima de sua casa, tendo como princípio orientador que é a escola que deve se ajustar às necessidades do aluno e não o contrário. Esta etapa, apesar de complexa, é fundamental para que se dê uma resposta mais ajustada às reais necessidades do aluno, minimizando as potenciais ameaças ao seu processo de inclusão escolar.

A segunda componente do MLAD é a PLANIFICAÇÃO, consiste essencialmente sobre o processo de tomada de decisão, definição de medidas e estratégias de intervenção em função das informações recolhidas na etapa da identificação. Analisando sob o olhar do MAD, enquadrámos nesta componente a subcomponente de carácter compreensivo, da componente intervenção do MAD (Correia, 2014). A planificação pode implicar fazer adaptações curriculares (ligeiras ou significativas), sendo que estas adaptações não dizem apenas respeito às modificações e aos ajustamentos a serem feitos a nível do currículo escolar propriamente dito, mas também, a semelhança do que acontece no Modelo Construindo Blocos (Sandall & Schwartz, 2003), pode implicar ou mesmo implica fazer ajustamento e alterações de e no ambiente físico, social e temporal de ensino e aprendizagem; criação, modificação e uso de novos/outros materiais e recursos de ensino e aprendizagem (especiais, específicos e/ou adaptados). Em outras palavras estamos a falar de mudanças e ajustamentos que devem se fazer nas práticas educativas dos professores das escolas, desde a organização do espaço e dos aspetos físicos da escola e das salas de aula ao Projeto Educativo/Pedagógico da Escola, incluindo a planificação didática dos professores (definição de objetivos, seleção de conteúdos e procedimentos didáticos, definição das atividades didáticas e das modalidades e critérios de avaliação), com o objetivo de garantir que o currículo

esteja e seja acessível para todos os alunos, independentemente das suas especificidades e particularidades.

A par das adaptações curriculares, está a elaboração do Projeto Educativo Individualizado, que se constitui, em poucas palavras, no instrumento que documenta, orienta e regula o processo de atendimento do aluno com NEE (intervenção), com vista a assegurar adoção de estratégias de ensino e aprendizagem centradas nas suas necessidades e particularidades, uma vez que, no PEI definem-se os objetivos e as estratégias pedagógicas específicas a serem seguidas no processo de ensino e aprendizagem do aluno com NEE. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto), a elaboração do PEI deve basear-se nas avaliações formativas sobre o processo de desenvolvimento do aluno, e deve contemplar também estratégias pedagógicas específicas para eliminar as barreiras que impedem o acesso ao conteúdo escolar. Assim, o PEI não é um “colete de forças”, mas sim um documento flexível, passível de modificações e de ajustamentos ao longo do processo educativo ou de intervenção.

A componente da Planificação engloba também a elaboração de um Projeto de Acompanhamento e Assistência à Família (PAAF), que, a semelhança do PEI, se constitui num instrumento que documenta, orienta e regula o processo Acompanhamento e Assistência à Família do aluno com NEE com vista a assegurar a eficiência e a eficácia do processo de inclusão escolar e social em curso.

A terceira componente do MLAD é a INTERVENÇÃO, que consiste essencialmente sobre de concretização das decisões tomadas e das medidas e estratégias definidas na planificação. A operacionalização desta componente visa igualmente fazer cumprir os aspetos próprios da subcomponente de carácter transicional da componente intervenção do MAD (Correia, 2014). Tendo em conta as particularidades ou especificidades de cada caso, a intervenção pode englobar (i.) Atendimento de Educativo Especializado ou outros serviços inerentes a educação especial e não só, como o serviços de saúde e ação social, pode ainda englobar (ii) o acompanhamento e/ou assistência à família do aluno com NEE. A intervenção pode ocorrer, a depender do caso e da necessidade, em contexto escolar (sala de aula ou outro espaço) ou no domicílio.

Apesar de ser a quarta e última componente do MLAD, a AVALIAÇÃO está presente nas três componentes anteriores, ou seja, está presente em todo o processo de atendimento ao aluno,

especificamente o aluno com NEE, razão pela qual ela assume a designação de avaliação processual. Neste sentido assume-se a avaliação como um elemento de monitorização de todo o processo, isto é, um elemento regulador e retroalimentador do processo, que visa (i.) apoiar a identificação das ações a realizar (avaliação diagnóstica, preliminar/inicial), (ii.) regular as ações que são realizadas (avaliação contínua) e (iii.) verificar, valorizar e validar as ações realizadas ((re)avaliação e verificação final), informando, deste modo, o processo de tomada de decisões tendentes tanto à intervenção, à melhoria da intervenção como à certificação.

Conforme ilustrado na figura 27, o MLAD prevê a existência de um conjunto de estruturas de apoio, que a par da família e da escola, são fundamentais para a implementação, operacionalização e execução eficaz e eficiente deste modelo no processo de atendimento de alunos com NEE. Referimo-nos a existência de estruturas de apoio como Gabinetes Psicopedagógicos; Equipas Multidisciplinares; Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI); Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); ZIP 's e outras instituições e serviços (saúde, ação social, órgãos da justiça, igrejas, autoridades tradicionais, etc). A nível da cidade do Lubango, conforme foi possível constatar a partir dos resultados deste estudo, muitas destas estruturas não existem, e as que existem, além de todas as dificuldades que enfrentam para funcionar de modo mais adequado, são insuficientes para responder a demanda, o que assumimos como uma fragilidade do MLAD, como procuram expressar as linhas descontínuas que ligam estas estruturas as componentes do MLAD. Todavia, tratando-se de um modelo em construção, acreditamos que estas fragilidades podem ser ultrapassadas pela adoção, implementação e operacionalização do MLAD, numa lógica de erros e acertos.

4.1.3 Testemunhos sobre a investigação

Por não constituírem dados empíricos da investigação, mas sim informações que espelham as implicações do estudo desenvolvido na área da Educação Especial Inclusiva, reunimos aqui alguns testemunhos, dos muitos que recebemos, de pais e encarregados de educação e de professores que foram alvo de algumas ações que realizamos ao longo da pesquisa.

- *Testemunhos dos pais e encarregados de educação*

Os testemunhos dos pais e encarregados de educação espelham em grande medida as relações afetivas estabelecidas, o processo de construção de pontes e rede de apoio criada ao longo da investigação

Testemunho 1:

Muito boa tarde, Professora. Espero que o dia esteja a passar bem. Recebi a cadeira de rodas. Muito obrigado pela bênção. Que Deus Lhe abençoe, Lhe proteja e Lhe de muitas conquistas. Envio a seguir o relatório médico. Os demais documentos médicos, infelizmente estragaram com a água, a casa ficou completamente inundada nos anos passados quando chovesse com muita intensidade e nem mesmo os documentos foram poupados (...). *Entendemos que para a situação do* menino mesmo fora do país não se vai fazer muita coisa o que ele precisa é de fisioterapia agressiva (...) Estamos muito agradecidos pelo apoio que a Senhora Professora prestou. O menino já faz as fisioterapias há duas semanas. Votos de um fim de semana descansado e abençoado!

Testemunho 2:

Bom dia, Professora Maria João, espero que esteja tudo bem em todas as áreas da vida, nós estamos bem graças a Deus, apenas o Tommy¹³ que não quer ir ao colégio tudo porque, segundo ele, está com medo que lhe obriguem a escrever no caderno, se não for incomodo peço mais uma vez ajuda, se possível um computador por favor. Gratidão sempre.

Testemunho 3:

Sou mãe de um menino com síndrome de Dawn, com 8 anos de idade, que despoletou o melhor de mim (amor, paciência, companheirismo e resiliência). Descobri que o menino era portador da síndrome quando tinha 3 meses, foi um choque tremendo, o meu mundo desabou 🤔 🤔 🤔 . Ao olhar para os olhinhos rasgadinhos enchi-me de força e fui à luta. Com

¹³ Nome fictício.

a graça de Deus e o apoio da família e amigos superamos as deficiências mais graves. Hoje, graças ao apoio que recebi da equipa multidisciplinar da Boa Vontade, o meu filho tem alguma autonomia e está integrado na escola.

- *Depoimento de uma professora que coordena o serviço do AEE e o gabinete psicopedagógico da sua escola:*

O que mais me alegra é: i. a satisfação dos pais e/ou encarregados de educação ao perceberem mudanças evolutivas nos seus filhos e/ou educandos depois da intervenção psicopedagógica feita aqui na escola; ii. perceber que existem alguns pais e/ou encarregados de educação que assumiram a liderança na mobilização de outros pais que não conheciam os nossos serviços e não sabiam que tinham a possibilidade de dar aos seus filhos uma oportunidade de aprender; iii. há coisas que não eram bem feitas e que agora estão a ser feitas com algum rigor, como é o caso do Projeto Educativo Individualizado, que ainda não é tão perfeito, mas tem ajudado no processo de atendimento de alunos com NEE e o mesmo é elaborado com a colaboração dos pais e/ou encarregados de educação; iii. o facto de recebermos alguns patrocínios de empresários, para comprar materiais e equipamentos para melhor atender os alunos, como óculos para os alunos com deficiência visual, após a receção da receita médica;

- *Depoimento de uma professora que coordena uma sala de recursos e serviços multifuncionais no Lubango:*

Hoje já temos (i) um maior número de solicitação dos nossos serviços pelas escolas públicas, escolas privadas e público-privadas; (ii) uma equipa mais bem constituída, com profissionais disponíveis para trabalhar nas diferentes áreas de atendimento, como síndrome de Dawn, autismo, adaptações curriculares, terapia da fala, Língua Gestual Angolana, Braille e Altas Habilidades, saímos de 1 para 8 elementos na equipa; (iii) há também uma maior participação dos pais e/ou encarregados de educação na elaboração do PEI para os seus filhos e/ou educandos, tanto é que algumas vezes alguns pais participam e acompanham as sessões de Atendimento Educativo Individualizado; (iv) no âmbito da avaliação, já é de alguma forma aceite,

pelo Gabinete Provincial da Educação, a elaboração de provas ou exames baseados no PEI, tendo em conta a diferenciação pedagógica.

No depoimento das professoras, vemos uma evidência muito clara do aumento da procura de serviço por parte dos pais e encarregados de educação, um forte indicador de confiança e respeito pelo trabalho realizado pelos professores. Ainda vale destacar o espírito altruísta entre os pais e encarregados de educação, na mobilização de outros pais de crianças com NEE, fazendo-lhes acreditar que os serviços prestados pelos professores podem fazer a diferença na vida de seus filhos e educandos.

4.2 Caminhos percorridos: a voz da investigadora na primeira pessoa

Quando comecei o trabalho não tinha percebido a complexidade do mesmo nem a sua dimensão política educativa de salvaguarda dos direitos das crianças com NEE no âmbito dos direitos humanos. Muitos foram os caminhos percorridos a várias velocidades com intenção de estabelecer pontes e unir sinergias com escolas, pais e encarregados de educação, com instituições públicas e privadas, pessoas singulares, professores, médicos, gestores escolares, que ao longo da investigação começaram a perceber o valor de se dar aos alunos com NEE um atendimento que se adeque as suas particularidades.

O trabalho desenvolveu-se sobre o princípio de construção conjunta que começou com o trabalho da rede criança da UNICEF em 2002, que permitiu ir descobrindo casos de crianças que eram mantidas no anonimato, por causa da vergonha por parte das famílias, pois o lema era não deixar nenhuma criança para atrás, que se estendeu na criação do Conselho Provincial da Criança que se expressou nas palavras do Eng.º José Eduardo dos Santos, na época Presidente da República de Angola, isto Dezembro de 2003, em que afirma *“pôr a criança na agenda Nacional como prioridade absoluta, considerando que ela representa o futuro de Angola que poderá estar comprometido se todos, Governo Sociedade, não assumir o compromisso de garantir o seus direitos imediatamente...”* Paralelamente a este engajamento do presidente da República, surgiram em Angola os 11 compromissos com a criança, sob o lema “para um futuro melhor cuidemos da criança”, compromissos estes que nasceram da ratificação da convecção dos direitos da criança (UNICEF, 2019).

Os 11 compromissos provocaram uma onda de iniciativas em benefício de proteção a criança, nestas áreas de educação especial. É assim que, com o apoio de uma organização Belga e da fundação da Primeira dama da República, foi construída a primeira escola de educação especial na Huíla. A escola

deu uma nova forma de colocar as crianças na escola, embora discriminativa, mas para época era um grande avanço. Pois já os pais começavam a abrir as suas portas para que as crianças tivessem direito a educação, ainda que de forma segregada. Embora que ainda fossem os professores da escola e a rede criança que se proponha a olhar para essas crianças com um outro olhar.

As pedras do trabalho foram forjadas por uma médica da Pediatria do Lubango e ao mesmo tempo com as aulas de Necessidades Educativas Especiais do curso de Ensino da Pedagogia no ISCED-Huíla, conhecendo vários processos de concertação e articulação, por vezes para dar suporte médico, outras para apoiar com algum material para a aprendizagem, e outras para que os pais soubessem como encaminhar e tratar os seus filhos. Criaram-se várias equipas de apoio, tais como, a de estudantes das aulas de NEE que se interessavam pela disciplina e compreendiam as particularidades e especificidades que as crianças dentro de suas salas disponham para aprender.

Em 2012 as jornadas científicas do ISCED-Huíla ajudaram a melhor estruturar as ações, e o grupo de estudante mais uma médica que recebia várias crianças, cuja as preocupações dos pais eram em relação a aprendizagem, criou um primeiro espaço no centro de nutrição, para aos sábados trabalhar-se com as crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem, que ao mesmo tempo com escola de educação especial havia uma tentativa de mútuo apoio, pois escola já possuía mais experiências, o que não foi fácil, e isto levou-nos a criar uma equipa multidisciplinar, que é hoje designado de Equipa da Boa Vontade, que dentro das suas especificidades apoiam crianças identificadas nas escolas ou bairros, respondendo a pedidos não apenas da cidade do Lubango e da província da Huíla, mas também pedidos vindos das províncias do Namibe, Cunene e Cuando Cubango.

O Grupo da Boa Vontade, é uma mistura de professores, neurologista, pediatra, assistente social, que depois da realização do congresso I Congresso Internacional Sobre Educação Inclusiva, em 2019, passou a integrar pais e encarregados de educação de crianças ou alunos com NEE, pais estes que hoje já têm uma associação. Com a evolução ou simplesmente com procura de serviço pelos pais para os seus filhos que na escola encontram dificuldades, ou que para os seus olhos parecem não progredir no desenvolvimento cognitivo e que ou apresentem formas pouco comuns no seu crescimento, fomos desafiados como professores a encontrar outras respostas didático-metodológicas, com carácter interdisciplinar. É com este vetor que o trabalho encaminhou-se no objetivo da organização, mobilização,

consciencialização dos diferentes sistemas sociais, nomeadamente pessoas, grupos, redes de contato, organizações, escolas, hospitais e instituições diversas.

4.2.1 Constrangimentos da Investigação

O processo de investigação não é tão linear assim, é feito de muito vai e vem, de avanços e recuos, por esta razão é importante que o investigador esteja sempre preparado e aberto a mudar de perspetiva, a (re)ajustar as estratégias e a (re)definir as ações, de modos que não se deixe ficar de fora aspetos importantes ou relevantes para a pesquisa que se está a fazer. É assim que, ao longo deste complexo processo de investigação, nos deparamos com factos, situações e fenómenos, que iam além dos esperados, os quais não devíamos negligenciar.

Este processo de investigação permitiu envolver vários atores, sendo que muitos deles se voluntariaram para ajudar. Contudo a cultura do trabalho de equipa, que é ainda muito frágil, dificultou muitas vezes o seguimento de algumas atividades inerentes a pesquisa.

Ao mesmo tempo o nosso papel de investigadora e de promotora de ações de formação, construindo pontes e fazendo articulações com os vários atores na busca, muitas vezes, de soluções para casos concretos de crianças em situação de vulnerabilidade, não permitiu em muitos casos e ou ocasiões ter o distanciamento para uma análise desapassionada das informações resultantes da investigação. Um outro constrangimento está relacionado ao carácter longitudinal da investigação e ao fato de se tratar de investigação-ação participada.

4.3 Recomendações

Paralelamente a tudo que já foi dito ao longo de todo o trabalho, fundamentalmente no terceiro capítulo, que é claramente repleto de pistas de recomendações e ou sugestões, de forma mais concisa, com base os resultados desta pesquisa, recomenda-se ou sugere-se aos professores, aos gestores escolares, aos governantes e decisores políticos e até aos investigadores:

1. Trabalhar na efetiva descentralização da gestão do currículo, atribuindo maior autonomia as escolas;
2. Dinamizar os trabalhos das ZIP 's com foco na inclusão escolar, em paralelo com a criação, nas ZIP 's, de equipas de apoio à inclusão. Mantendo sempre uma filosofia que defende a planificação para todos os alunos, o trabalho cooperativo, construtivo e colaborativa, a remoção de barreiras e a estimulação da participação de todos os alunos;
3. Potencializar a Comissão de Pais e Encarregados de Educação das escolas primárias para que ocupe o seu espaço no processo de inclusão.
4. É importante que se continue a promover o envolvimento das crianças com NEE e suas famílias em todas as atividades para o desenvolvimento da infância, incluindo desenvolvimento de políticas, desenho de serviços, e monitorização de programas;
5. Reforçar o apoio aos pais, encarregados de educação e famílias de alunos com NEE, proporcionando-lhes oportunidades de participarem na educação dos seus filhos e ou educando na escola e em casa;
6. Continuar a assegurar o desenvolvimento profissional de qualidade, para todos aqueles que trabalham com alunos com NEE, de maneira a serem capazes de prepararem esses alunos como sujeitos socioeconomicamente autónomos, produtivos, participantes e autossuficientes;
7. Recomenda-se que se continue a realizar estudos voltados a elaboração de um modelo de atendimento à diversidade na cidade do Lubango, tendo em conta as características específicas deste contexto;
8. Continuar a trabalhar no processo de criação ou conceção de instrumentos próprios de identificação, avaliação e seguimento de alunos com NEE e suas famílias, ajustados e adequados a nossa realidade ou contexto;
9. Oficializar e institucionalizar a Equipa Multidisciplinar da Boa Vontade, de modo a estruturar-se melhor a cadeia serviço de atendimento à diversidade na cidade do Lubango;

10. Prover às escolas equipamentos que permitem consolidar os processos de inclusão, incluído a criação dos gabinetes psicopedagógicos e salas de recursos multifuncionais com políticas e serviços inovadores para a inclusão escolar;
11. Aproveitar, valorizar e difundir os conhecimentos e as experiências dos profissionais e das escolas que apresentam resultados satisfatórios no processo de inclusão e/ou atendimento de alunos com NEE;
12. Colaborar com as comunidades e diferentes profissionais na elaboração dos currículos e das políticas educativas, de formas que sejam ajustadas e contextualizadas às necessidades dos alunos e das comunidades, favorecendo assim a criação de uma escola acolhedora, aberta a diversidade, uma escola de todos e para todos.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. S., Martins, M. H., & Jesus, S. N. (2012). Da educação especial à escola inclusiva. Em C. D. Stobaus, & J. J. Mosqueira, *Educação Especial: em direcção à educação inclusiva* (pp. 61-76). EDIPUCRS.
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Psiquilibrios Edições.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino (Manual de apoio desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados)*. Projecto PROCUR - Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arnal, J., & Rincón, D. &. (1994). *Investigación Educativa: Fundamentos e metodología*. Labor Universitaria.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Bäckström, B. (2008). *Metodologia das Ciências Sociais Métodos Quantitativos: Caderno de apoio*. Universidade Aberta .
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Artmed.
- Bardin, L. (2013). *Análise De Conteúdo* (4ª ed.). Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos método*. Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão*. CSIE.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. doi:<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* (18), 1-21.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carneiro, C. R. (2012). *A Perceção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus .
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e Produção de Conhecimento: Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Comissão da União Africana. (2015). *Agenda 2063 - A África Que Queremos*. Etiópia: Comissão da União Africana.
- Correia, L. M. (1993). O psicólogo escolar e a educação especial. *Jornal de Psicologia*, 11(1 e 2), 5-7.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Especiais nas classes de Ensino Regular*. Portugal.
- Correia, L. M. (2002). Editorial. (L. d. Correia, & A. M. Serrano, Edits.) *Inclusão*, (pp. 5-9).
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais* . Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010a). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010b). *Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editores.

- Correia, L. M. (2014). Um modelo educacional para alunos com necessidades. Obtido em 22 de Julho de 2017, de <http://ipodine.pt/ummodelo-educacional-para-alunos-com-necessidades-especiais/>
- Correia, L. M. (2017a). *Fundamentos da Educação Especial*. Flora Editora.
- Correia, L. M. (2017b). *Necessidades Educativas Especiais* (Coleccção Universidade - Ciências da Educação ed.). Plural Editores.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lidel.
- D´Ketele, J. M., & Rogeirs, X. (1999). *Metodologias de Recolha de dados*. Instituto Piaget.
- Dagallaix, E., & Meurice, B. (2008). *Do desenvolvimento das competências ao projecto de estabelecimento: construir aprendizagens no quotidiano*. Instituto Piaget.
- Delors, J. (1990). *Conferência Mundial sobre Educação para todos*.
- Dewey, J. (1997). *Experience And Education*. Free Press.
- DGIDC. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Dias, J. C. (1999). *A problemática da relação família/escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Duarte, J., & Matias, N. (2018). *Manual de Educação Especial para Professores do Ensino Primário*. Ministério da Educação – República de Angola.
- Emanuelson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Skolverkt.

- Filler, J. (1996). *Interactions: Collaboratin skills for school professionals* (3nd. ed.). Longman.
- Fonseca, V. d. (1999). *Insucesso Escolar: Abordagem psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem* (2ª ed.). Âncora Editora.
- Fonseca, V. d. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora.
- Fonseca, V. d. (2012). Tendências futuras das educação inclusiva. Em C. D. Stobaus, & J. J. (orga.), *Educação especial: em direção à educação inclusiva* (4.ª ed., pp. 9-30). EDIPUCRS.
- Fortin, M.-F., Côte, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Gabinete Provincial da Educação da Huila. (2019). *Zonas de Influência Pedagógica - ZIP*. Gabinete Provincial da Educação da Huila.
- Gabinete/Departamento de Educação Especial Inclusiva. (2020). *Relatório de Balanço de 2020*. Gabinete (Departamento) de Educação Especial Inclusiva.
- Gabinete/Departamento de Educação Especial Inclusiva. (2021). *Relatório de Balanço de 2021*. Gabinete/Departamento de Educação Especial Inclusiva.
- Gabinete/Departamento de Educação Especial Inclusiva. (2023a). *Relatório de Balanço das Actividades Realizadas Durante o 1º Trimestre de 2023*. Gabinete/Departamento de Educação Especial Inclusiva.
- Gabinete/Departamento de Educação Especial Inclusiva. (2023b). *Relatório de Balanço de Actividades - 2022*. Gabinete/Departamento de Educação Especial Inclusiva.
- Garcia, A. D., Daguiel, F. G., & Francisco, F. P. (2015). *Atendimento educacional especializado*. EdUFRRJ.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.

- González, M. C. (2010). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. Em L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed., pp. 57-72). Porto Editora.
- Göransson, K. (2014). Refletindo em torno do conceito de inclusão: Diferentes perspectivas - Diferentes significados de inclusão. Em M. Kron, A. M. Serrano, & J. L. Afonso, *Crescendo Juntos: Passos para a Inclusão na educação de Infância* (pp. 15-18). Porto Editora .
- Gresham, F. M. (2002). Best Practices in Social Skills Training. Em A. Thomas, & J. Grimes, *Best Practices in School Psychology Psychology IV* (pp. 1029-1040). National Association of School Psychologists.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: historical perspective. Em R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan, *Identification of Learning disabilities: research and practice* (pp. 1-65). Lawrence Erlbaum.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. Routledge.
- Heward, W. (2006). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (8ª ed.). Merrill/Prentice Hall.
- INE. (2016). *Resultados definitivos: Recenseamento Geral da População e Habitação de Angola*. Instituto Nacional de Estatística.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Dinalivro.
- Jomtien. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO.
- Kron, M., Serrano, A. M., & Afonso, J. L. (2014). *Crescendo Juntos: Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Porto Editora.
- Leite, L. P. (2008). *Práticas educativas: adaptações curriculares* . UNESP.

- Linden, J. M. (2020). *Trabalho com famílias refugiadas em Intervenção Precoce: desenvolvemos autonomia ou criamos dependência? (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Educação Especial)*. IE.Uminho.
- López Molero, M. (1988). *La integración y organización escolar: Modelos de intervención en el aula*. Ponencia - Jornadas de Integración.
- Maior, F. (1-10 de Junho de 1994). Promover a Educação para Todos.
- Manjón, D. G., Gil, J. R., & Garrido, A. A. (1997). Adaptações Curriculares. Em R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 52-82). Ediciones Aljibe, S.L.
- Martins, A. P. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de casos*. Instituto de Estudos da Criança - Uminho.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação EDUSER. *Revista de educação* 2, 49 - 65.
- Ministério da Educação - MED. (2018). *Guia Metodológico de apoio à Zona de Influência Pedagógica - ZIP*. MED.
- Ministério da Educação de Angola. (2020). *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Instituto Nacional de Educação Especial - MED.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De facto Editores.
- Ndala, D. Â. (2019). *O estado da inclusão escolar nas escolas públicas de Angola e a formação de professores, experiências realizadas em Bengo, Cabinda, Huíla, Luanda e Malange*. ISPA – Instituto Universitário (Tese de Doutoramento).
- Nirje, B. (1972). The Right to Self. Em W. Wolfensberger, *The of Normalization in Human Service* (pp. 176-193). National institute on Mental Retardation.
- Nunes, A. L., Lemos, H. D., & Mendes, R. C. (2006). O papel do jogo no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais: alternativas no cotidiano escolar. *Ponto de Vista*(8), 31-54.

- ONU. (2006). *Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência*. ONU.
- Pereira, A. P. (2002). Análise das condições de risco numa perspectiva ecológica. (L. d. Correia, & A. M. Serrano, Edits.) *Inclusão*. 75-90.
- Perrenoud, P. (2010). *Por que construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Editora Melo.
- Plaisance, E. (2014). Reflectindo em torno do conceito de inclusão: Integração ou inclusão? Anotações conceituais. Em M. Kron, A. M. Serrano, & J. L. Afonso, *Crescendo Juntos: Passos para a Inclusão da Educação de Infância* (pp. 18-23). Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Prespectivas sobre a Inclusão*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*.
- Rodrigues, D. (2012). *Educação Inclusiva: dos cinzeitos às práticas de formação* (2ª ed.). Instituto Piaget.
- Rodriguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & Garcia-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. II). UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
- Sailor, W., Gee, K., & Karasoff, P. (1993). Full inclusion and school restructuring. Em F. Brown, & M. E. Snell, *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 1-30). Merrill.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. McGraw-Hill.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2003). *Construindo blocos*. Porto Editora.
- Santos, A. F. (2014). *A implementação do Modelo de Atendimento à Diversidade como resposta eficaz ao apoio a alunos com Necessidades Especiais na região Norte de Portugal*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Instituto Piaget.
- Santos, P. (2012). Educando / Incluindo crianças com Necessidades Educativas Especiais. *XVII Jornadas Científico-Pedagógicas ISCED: Lubango, 30 Outubro – 1 Novembro 2012*. ISCED-Huila.
- Silva, P. C., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo - Uma reflexão crítica. Em P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2, pp. 37-52). UA Editora - Universidade de Aveiro: Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
- Silva, R. d. (2006). Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs): Pistas para a reflexão [PowerPoint slides]. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo: Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento - Programa Educar sem Fronteiras.
- Souza, A. S. (2021). *O Lúdico na Prática Pedagógica: o Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga Maranhão - Brasil. (Dissertação de Mestrado)*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para Educadores*. Artmed.
- Stake, R. E. (1995). *A arte da investigação em estudo de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, E. B. (2003). A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em questão*, 177-201.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. UNESCO.

UNESCO. (2005). *Convenção sobre a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF (Edição Revista).

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Edições Antidoto.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Artmed.

Legislações, normativos e diplomas reguladores

• Nacionais

Comissão da União Africana. (2015). *Agenda 2063 - A África Que Queremos*. Comissão da União Africana.

Constituição da República de Angola: Edição Especial Actualizada (2022).

Lei n.13/01 de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação.

Decreto-Lei n.º 7/03, de 17 de Junho, que aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação

Lei n.º 1/11, de 14 de Janeiro, Lei de Bases do Regime Geral do Sistema de Planeamento Nacional

Decreto Presidencial n.º 20/11 de 18 de Janeiro, que aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial

Lei n.º 21/12, de 30 de Junho, Lei da Pessoa com Deficiência

Lei n.º 25/12 de 22 de Agosto, Lei sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança.

Lei n.º 10/16, de 27 de Julho, Lei das acessibilidades,

Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de Agosto, que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

A Lei n.º 30/20, de 12 de Agosto, que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

- **Internacionais**

Comissão da União Africana. (2015). *Agenda 2063 - A África Que Queremos*. Comissão da União Africana.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. UNESCO.

UNESCO. (2005). *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF (Edição Revista).

ANEXO I: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Questionário

Estimado professor, o presente questionário é parte de um trabalho de investigação, o mesmo visa a recolha de dados sobre o tema: **“Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos”**. A investigação está a ser conduzida pela estudante Maria João Francisco Chipalavela, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E tem como objetivo compreender e contribuir para a estruturação das práticas educativas inclusivas de atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos. Os dados a recolher serão utilizados para fins estritamente científico e académicos, sendo preservado o anonimato das respostas e a confidencialidade. Lembrar-lhe que não existem respostas certas nem erradas, sendo importante apenas a sua opinião pessoal e sincera. Pelo que agradecemos a sua colaboração.

- **Informações demográficas**

Sexo: M____ F____

Idade____

Tempo de serviço: Menos de 5 anos____; de 5-9- anos____; 10-14 anos____; 15-19 anos____; 20-24 anos; 25-29 anos____; 30 anos ou mais____.

- **Por favor, sinalize no quadro abaixo a sua opinião.**

Dimensão A Criar culturas inclusivas		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Preciso de mais informação
		Discordo			
1.	A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola				
2.	A.1.2 Os alunos ajudam se mutuamente.				
3.	A.1.3 Os profissionais colaboram entre si				
4.	A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
5.	A.1.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.				
6.	A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.				

7.	A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.				
8.	A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
9.	A.2.2 Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão.				
10.	A.2.3 Todos os alunos são valorizados de igual forma.				
11.	A.2.4 Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.				
12.	A.2.5 Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida escolar.				
13.	A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				
Dimensão B Criar políticas inclusivas		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			
		Discordo			
				Preciso de mais informação	
14.	B.1.1 A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.				
15.	B.1.2 Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.				
16.	B.1.3 A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
17.	B.1.4 A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.				
18.	B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
19.	B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.				
20.	B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.				
21.	B.2.2 As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.				

22.	B.2.3 As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objectivamente políticas de inclusão.				
23.	B.2.4 Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.				
24.	B.2.5 O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.				
25.	B.2.6 Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.				
26.	B.2.7 A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
27.	B.2.8 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
28.	B.2.9 O <i>bullying</i> é desencorajado.				
Dimensão C Promover práticas inclusivas		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			
		Discordo			
				Preciso de mais informação	
29.	C.1.1 O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
30.	C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
31.	C.1.3 As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
32.	C.1.4 Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.				
33.	C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				

34.	C.1.6 A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
35.	C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
36.	C.1.8 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
37.	C.1.9 Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
38.	C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.				
39.	C.1.11 Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula.				
40.	C.2.1 A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
41.	C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.				
42.	C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.				
43.	C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
44.	C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Muito obrigado pela sua colaboração

Respeitosamente
Maria João Francisco Chipalavela

ANEXO II: GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Guião de Entrevista Semiestruturada

Estimada professora, a presente entrevista é parte de um trabalho de investigação, o mesmo visa a recolha de dados sobre o tema: **“Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos”**. A investigação está a ser conduzida pela estudante Maria João Francisco Chipalavela, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E tem como objetivo compreender e contribuir para a estruturação das práticas educativas inclusivas de atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos. Os dados a recolher serão utilizados para fins estritamente científico e académicos, sendo preservado o anonimato das respostas e a confidencialidade, conforme as condições que constam no termo de consentimento. Lembrar-lhe que não existem respostas certas nem erradas, sendo importante apenas a sua opinião pessoal e sincera. Pelo que agradecemos a sua colaboração.

1. O que tem a dizer sobre a inclusão escolar?
2. Como é o processo de inclusão escolar na sua escola?
3. Pode, por favor, caracterizar as práticas educativas inclusivas utilizadas na sua escola para atender os alunos com NEE?
4. Quais são as principais dificuldades que têm enfrentado no atendimento de alunos com NEE e que estratégias têm utilizado para superar as dificuldades?
5. ...

Muito obrigado pela sua colaboração

Respeitosamente

Maria João Francisco Chipalavela

ANEXO III: TERMOS DE CONSENTIMENTO

Termo de consentimento para os professores participantes do inquérito por questionário

Exmo. (a). Senhor(a) Professor (a)

Solicitamos, através deste termo, a sua colaboração e consentimento para a realização de uma investigação inserida na Tese de Doutoramento intitulada **“Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.”** Esta investigação, conduzida sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E tem como objetivo compreender e contribuir para a estruturação das práticas educativas inclusivas tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos, nas escolas primárias da cidade do Lubango.

Neste sentido, é de extrema importância a sua colaboração na realização do inquérito por questionário, para que, assim, esta investigação cumpra os seus objetivos. Os dados a recolher serão utilizados para fins estritamente científicos e académicos, sendo preservado o anonimato das respostas e confidencialidade no tratamento dos mesmos ao longo da tese. Se tiver alguma dúvida relativamente a esta investigação, contacte Maria João Chipalavela por email ou por uma outra via que lhe seja mais acessível.

Agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade no preenchimento do questionário. Lembre-se que não há respostas certas nem erradas, sendo importante apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Nota: Por favor, confirme (assinalando sim ou não) que tomou conhecimento das seguintes informações referente ao inquérito por questionário.

- Fui informado(a) que sou livre de abandonar a investigação a qualquer momento e por qualquer circunstância. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) que os dados a recolher são para fins estritamente científicos e académicos. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) que o anonimato e a confidencialidade da informação prestada estão salvaguardados sob os termos legais. Sim_____ Não_____
- Li o termo de consentimento e concordo em participar do estudo, e autorizo a investigadora a utilizar as informações que eu de prestar. Sim_____ Não_____

Data: Lubango_____/_____/_____

Assinatura

Termo de consentimento para as professoras participantes do inquérito por entrevista

Exma. Senhora Professora

Solicitamos, através deste termo, a sua colaboração e consentimento para a realização de uma investigação inserida na Tese de Doutoramento intitulada **“Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.”** Esta investigação, conduzida sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E tem como objetivo compreender e contribuir para a estruturação das práticas educativas inclusivas tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos, nas escolas primárias da cidade do Lubango.

Neste sentido, é de extrema importância a sua colaboração na realização do inquérito por entrevista, para que, assim, esta investigação cumpra os seus objetivos. Os dados a recolher serão utilizados para fins estritamente científicos e académicos. Se tiver alguma dúvida relativamente a esta investigação, contacte Maria João Chipalavela por email ou por uma outra via que lhe seja mais acessível.

Agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade em participar da entrevista. Lembro-lhe que não há respostas certas nem erradas, sendo importante apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Nota 1: A fim de garantir as condições de anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados resultantes desta entrevista, por favor assinale sim ou não nas permissões a seguir:

- Autorizo o uso da minha real identificação (nome e outras informações pessoais) na tese. Sim_____ Não_____
- Autorizo o uso de imagens, recortes de cadernos, fotografias, e ou dados que permitam a identificação de pessoas/entidades e serviços. Sim_____ Não_____

Nota 2: Por favor, confirme (assinalando sim ou não) que tomou conhecimento das seguintes informações referente a entrevista.

- Fui informado(a) que sou livre de abandonar a investigação a qualquer momento e por qualquer circunstância. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) que os dados a recolher são para fins estritamente científicos e académicos. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) sobre os termos legais de anonimato e confidencialidade a aplicar as informações que serão recolhidas. Sim_____ Não_____
- Li termo de consentimento e concordo em participar do estudo, e autorizo a investigadora a utilizar as informações que eu de prestar. Sim_____ Não_____

Data: Lubango_____/_____/_____

Assinatura

Termo de consentimento para os gestores das escolas primárias a que pertencem as professoras participantes do inquérito por entrevista

Exmo.(a). Senhor(a) Gestor(a)

Solicitamos, através deste termo, a sua colaboração e consentimento para a realização de uma investigação inserida na Tese de Doutoramento intitulada **“Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.”** Esta investigação, conduzida sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E tem como objetivo compreender e contribuir para a estruturação das práticas educativas inclusivas tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos, nas escolas primárias da cidade do Lubango.

Neste sentido, é de extrema importância a sua autorização para realização do inquérito por entrevista na instituição que dirige, para que, assim, esta investigação cumpra os seus objetivos. Os dados a recolher serão utilizados para fins estritamente científicos e académicos. Se tiver alguma dúvida relativamente a esta investigação, contacte Maria João Chipalavela por email ou por uma outra via que lhe seja mais acessível.

Agradeço desde já a sua atenção, bom senso e compreensão.

Nota 1: A fim de garantir as condições de anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados resultantes da entrevista ao longo da tese, por favor assinale sim ou não nas permissões a seguir:

- Autorizo o uso da real identificação da escola (nome e outras informações institucionais) na tese. Sim_____ Não_____
- Autorizo o uso de imagens, recortes de cadernos, fotografias, e ou dados que permitam a identificação de pessoas/entidades e serviços. Sim_____ Não_____

Nota 2: Por favor, confirme (assinalando sim ou não) que tomou conhecimento das seguintes informações referente a entrevista.

- Fui informado(a) que sou livre de autorizar ou não autorizar a realização da investigação na instituição que dirijo. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) que os dados a recolher são para fins estritamente científicos e académicos. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) sobre os termos legais de anonimato e confidencialidade a aplicar as informações que serão recolhidas. Sim_____ Não_____
- Li termo de consentimento, concordo e autorizo a realização da investigação na instituição que dirijo, autorizo igualmente a investigadora a utilizar as informações que ei de prestar. Sim_____ Não_____

Data: Lubango_____/_____/_____

Nome _____ da
Instituição: _____

Assinatura do gestor

Termo de consentimento para o gestor/representante da Instituição a que pertencem as turmas com as quais foram dinamizados os grupos de reflexão

Exmo.(a). Senhor(a) Gestor(a)

Solicitamos, através deste termo, a sua colaboração e consentimento para a realização de uma investigação inserida na Tese de Doutoramento intitulada **“Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.”** Esta investigação, conduzida sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E tem como objetivo compreender e contribuir para a estruturação das práticas educativas inclusivas tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos, nas escolas primárias da cidade do Lubango.

Neste sentido, é de extrema importância a sua autorização para e dinamização de grupos de reflexão ao longo das aulas das UC's de Necessidades Educativas Especiais e Dificuldade de Aprendizagem na instituição que dirige, para que esta investigação cumpra os seus objetivos. Os dados a recolher serão utilizados para fins estritamente científicos e académicos. Se tiver alguma dúvida relativamente a esta investigação, contacte Maria João Chipalavela por email ou por uma outra via que lhe seja mais acessível.

Agradeço desde já a sua atenção, bom senso e compreensão.

Nota 1: A fim de garantir as condições de anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados resultantes da entrevista ao longo da tese, por favor assinale sim ou não nas permissões a seguir:

- Autorizo o uso da real identificação da instituição (nome e outras informações institucionais) na tese. Sim_____ Não_____
- Autorizo o uso de imagens, recortes de cadernos, fotografias, e ou dados que permitam a identificação de pessoas/entidades e serviços. Sim_____ Não_____

Nota 2: Por favor, confirme (assinalando sim ou não) que tomou conhecimento das seguintes informações referente a entrevista.

- Fui informado(a) que sou livre de autorizar ou não autorizar a realização da investigação na instituição que dirijo. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) que os dados a recolher são para fins estritamente científicos e académicos. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) sobre os termos legais de anonimato e confidencialidade a aplicar as informações que serão recolhidas. Sim_____ Não_____
- Li termo de consentimento, concordo e autorizo a realização da investigação na instituição que dirijo, autorizo igualmente a investigadora a utilizar as informações que ei de prestar. Sim_____ Não_____

Data: Lubango_____/_____/_____

Nome _____ da
Instituição:_____

Assinatura do gestor

Termo de consentimento para as turmas que participaram dos grupos de reflexão

Caros estudantes

Solicitamos, através deste termo, a sua colaboração e consentimento para a realização de uma investigação inserida na Tese de Doutoramento intitulada **“Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.”** Esta investigação, conduzida sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E tem como objetivo compreender e contribuir para a estruturação das práticas educativas inclusivas tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos, nas escolas primárias da cidade do Lubango.

Neste sentido, é de extrema importância a vossa autorização para e dinamização de grupos de reflexão com a turma sobre a temática em estudo, para que, assim, esta investigação cumpra os seus objetivos. Os dados a recolher serão utilizados para fins estritamente científicos e académicos. Se tiverem alguma dúvida relativamente a esta investigação, contacte Maria João Chipalavela por email ou por uma outra via que lhe seja mais acessível.

Agradeço desde já a vossa atenção, bom senso e compreensão.

Nota 1: A fim de garantir as condições de anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados resultantes desta entrevista ao longo da tese, por favor assinalem sim ou não nas permissões a seguir:

- Autorizamos o uso da nossa real identificação (informações sobre a turma) na tese. Sim_____ Não_____
- Autorizamos o uso de imagens, recortes de cadernos, fotografias, e ou dados que permitam a identificação de pessoas/entidades e serviços. Sim_____ Não_____

Nota 2: Por favor, confirmem (assinalando sim ou não) que tomaram conhecimento das seguintes informações referente a entrevista.

- Fomos informados que cada um de nós é livre de participar e de abandonar a investigação a qualquer momento e por qualquer circunstância. Sim_____ Não_____
- Fomos informados que os dados a recolher são para fins estritamente científicos e académicos. Sim_____ Não_____
- Fomos informados sobre os termos legais de anonimato e confidencialidade a aplicar as informações que serão recolhidas. Sim_____ Não_____
- Lemos os termos de consentimento e concordamos em participar do estudo, e autorizamos a investigadora a utilizar as informações que iremos de prestar. Sim_____ Não_____

Data: Lubango_____/_____/_____

O representante da turma

Termo de consentimento para os gestores/representantes das Instituições que participaram dos grupos de reflexão e sua dinamização.

Exmo.(a). Senhor(a) Gestor(a)

Solicitamos, através deste termo, a sua colaboração e consentimento para a realização de uma investigação inserida na Tese de Doutoramento intitulada **“Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.”** Esta investigação, conduzida sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E tem como objetivo compreender e contribuir para a estruturação das práticas educativas inclusivas tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos, nas escolas primárias da cidade do Lubango.

Neste sentido, é de extrema importância a sua autorização para e dinamização de grupos de reflexão ao longo das aulas das UC's de Necessidades Educativas Especiais e Dificuldade de Aprendizagem na instituição que dirige, para que, assim, esta investigação cumpra os seus objetivos. Os dados a recolher serão utilizados para fins estritamente científicos e académicos. Se tiver alguma dúvida relativamente a esta investigação, contacte Maria João Chipalavela por email ou por uma outra via que lhe seja mais acessível.

Agradeço desde já a sua atenção, bom senso e compreensão.

Nota 1: A fim de garantir as condições de anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados resultantes da entrevista ao longo da tese, por favor assinale sim ou não nas permissões a seguir:

- Autorizo o uso da real identificação da escola (nome e outras informações institucionais) na tese. Sim_____ Não_____
- Autorizo o uso de imagens, recortes de cadernos, fotografias, e ou dados que permitam a identificação de pessoas/entidades e serviços. Sim_____ Não_____

Nota 2: Por favor, confirme (assinalando sim ou não) que tomou conhecimento das seguintes informações referente a entrevista.

- Fui informado(a) que sou livre de autorizar ou não autorizar a realização da investigação na instituição que dirijo. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) que os dados a recolher são para fins estritamente científicos e académicos. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) sobre os termos legais de anonimato e confidencialidade a aplicar as informações que serão recolhidas. Sim_____ Não_____
- Li termo de consentimento, concordo e autorizo a realização da investigação na instituição que dirijo, autorizo igualmente a investigadora a utilizar as informações que ei de prestar. Sim_____ Não_____

Data: Lubango_____/_____/_____

Nome da Instituição:_____

Assinatura do gestor

Termo de consentimento para os participantes dos grupos de reflexão

Exmo.(a). Senhor(a) Gestor(a)

Solicitamos, através deste termo, a sua colaboração e consentimento para a realização de uma investigação inserida na Tese de Doutoramento intitulada **“Educação inclusiva e práticas de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas primárias da cidade do Lubango, tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos.”**

Esta investigação, conduzida sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Serrano, surge no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E tem como objetivo compreender e contribuir para a estruturação das práticas educativas inclusivas tendo por base o MAD e o Modelo Construindo Blocos, nas escolas primárias da cidade do Lubango.

Neste sentido, é de extrema importância a sua autorização para e dinamização de grupos de reflexão na instituição que dirige, para que, assim, esta investigação cumpra os seus objetivos. Os dados a recolher serão utilizados para fins estritamente científicos e académicos. Se tiver alguma dúvida relativamente a esta investigação, contacte Maria João Chipalavela por email ou por uma outra via que lhe seja mais acessível.

Agradeço desde já a sua atenção, bom senso e compreensão.

Nota 1: A fim de garantir as condições de anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados resultantes da entrevista ao longo da tese, por favor assinale sim ou não nas permissões a seguir:

- Autorizo o uso da real identificação da instituição (nome e outras informações institucionais) na tese. Sim_____ Não_____
- Autorizo o uso de imagens, recortes de cadernos, fotografias, e ou dados que permitam a identificação de pessoas/entidades e serviços. Sim_____ Não_____

Nota 2: Por favor, confirme (assinalando sim ou não) que tomou conhecimento das seguintes informações referente a entrevista.

- Fui informado(a) que sou livre de autorizar ou não autorizar a realização da investigação na instituição que dirijo. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) que os dados a recolher são para fins estritamente científicos e académicos. Sim_____ Não_____
- Fui informado(a) sobre os termos legais de anonimato e confidencialidade a aplicar as informações que serão recolhidas. Sim_____ Não_____
- Li termo de consentimento, concordo e autorizo a realização da investigação na instituição que dirijo, autorizo igualmente a investigadora a utilizar as informações que ei de prestar. Sim_____ Não_____

Data: Lubango_____/_____/_____

Assinatura do gestor

ANEXO IV: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (EXCERTO)





FICHA TÉCNICA

TÍTULO	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA Edição Especial Actualizada
PROPRIEDADE	Tribunal Constitucional
EDITORIA	Lexdata - Sistemas e Edições Jurídicas, Lda.
EDIÇÃO	1ª Edição Fevereiro 2022
TIRAGEM	300 Exemplares
EXECUÇÃO GRÁFICA	Imprensa Nacional - E.P.
DEPÓSITO LEGAL	10664/2022
ISBN	978-989-8880-24-9

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA

TÍTULO II **DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS**

CAPÍTULO I **PRINCÍPIOS GERAIS**

Artigo 22.º **(Princípio da Universalidade)**

1. Todos gozam dos direitos, das liberdades e das garantias constitucionalmente consagrados e estão sujeitos aos deveres estabelecidos na Constituição e na lei.
2. Os cidadãos angolanos que residam ou se encontrem no estrangeiro gozam dos direitos, liberdades e garantias e da protecção do Estado e estão sujeitos aos deveres consagrados na Constituição e na lei.
3. Todos têm deveres para com a família, a sociedade e o Estado e outras instituições legalmente reconhecidas e, em especial, o dever de:
 - a) - Respeitar os direitos, as liberdades e a propriedade de outrem, a moral, os bons costumes e o bem comum;
 - b) - Respeitar e considerar os seus semelhantes sem discriminação de espécie alguma e manter com eles relações que permitam promover, salvaguardar e reforçar o respeito e a tolerância recíprocos.

Artigo 23.º **(Princípio da Igualdade)**

1. Todos são iguais perante a Constituição e a lei.
2. Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão.

Artigo 24.º **(Maioridade)**

A maioridade é adquirida aos 18 anos.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA

4. O Estado, em colaboração com as famílias, as escolas, as empresas, as organizações de moradores, as associações e fundações de fins culturais e as colectividades de cultura e recreio, fomenta e apoia as organizações juvenis na prossecução daqueles objectivos, bem como o intercâmbio internacional da juventude.

Artigo 82.º **(Terceira Idade)**

1. Os cidadãos idosos têm direito à segurança económica e a condições de habitação e convívio familiar e comunitário que respeitem a sua autonomia pessoal e evitem ou superem o isolamento e a marginalização social.
2. A política de terceira idade engloba medidas de carácter económico, social e cultural tendentes a proporcionar às pessoas idosas oportunidades de realização pessoal, através de uma participação activa na vida da comunidade.

Artigo 83.º **(Cidadãos com Deficiência)**

1. Os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consagrados na Constituição, sem prejuízo da restrição do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados ou limitados.
2. O Estado adopta uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência, de apoio às suas famílias e de remoção de obstáculos à sua mobilidade.
3. O Estado adopta políticas visando a sensibilização da sociedade em relação aos deveres de inclusão, respeito e solidariedade para com os cidadãos com deficiência.
4. O Estado fomenta e apoia o ensino especial e a formação técnico-profissional para os cidadãos com deficiência.

Artigo 84.º **(Antigos Combatentes e Veteranos da Pátria)**

1. Os combatentes da luta pela independência nacional, os veteranos da Pátria, os que contraíram deficiência no cumprimento do serviço militar

ANEXO V: LEI N.º 30/20, DE 12 DE AGOSTO, QUE ALTERA A LEI N.º 17/16, DE 7 DE OUTUBRO, LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO.



Quarta-feira, 12 de Agosto de 2020

I Série — N.º 123

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 1.360,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional - E.P., em Luanda, Rua Henrique de Carvalho n.º 2, Cidade Alta, Caixa Postal 1306, www.impresanacional.gov.ao - End. teleg.: «Imprensa».	ASSINATURA		O preço de cada linha publicada nos Diários
		Ano	da República 1.ª e 2.ª série é de Kz: 75.00 e para
	As três séries	Kz: 734 159.40	a 3.ª série Kz: 95.00, acrescido do respectivo
	A 1.ª série	Kz: 433 524.00	imposto do selo, dependendo a publicação da
	A 2.ª série	Kz: 226 980.00	3.ª série de depósito prévio a efectuar na tesouraria
	A 3.ª série	Kz: 180 133.20	da Imprensa Nacional - E. P.

SUMÁRIO

Assembleia Nacional

Lei n.º 32/20:
Que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro — Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. — Revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei, adita os artigos 124.º-A, 124.º-B e 124.º-C, e republica a referida Lei.

Banco Nacional de Angola

Aviso n.º 18/20:
Altera o n.º 1 do artigo 2.º do Aviso n.º 8/18, de 29 de Novembro. — Revoga o disposto no n.º 1 do artigo 2.º do Aviso n.º 8/18, de 29 de Novembro.

ASSEMBLEIA NACIONAL

Lei n.º 32/20
de 12 de Agosto

Considerando que foram aprovadas, através da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, as Bases do Sistema de Educação e Ensino;

Havendo necessidade de se alterar algumas disposições da referida Lei, no sentido de melhor clarificar a tipologia e a designação das instituições de cada Subsistema de Ensino, reafirmar o papel nuclear do Professor e o reforço do rigor e experiência para acesso à classe, bem como a natureza terminal do Ensino Secundário e a natureza binária do Subsistema de Ensino Superior, que inclui o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico, extinguir a monodocência na 5.ª e 6.ª Classes, extinguir os cursos de Bacharelato e considerar a perspectiva de extensão da Estratégia 2025 para 2050 e do papel omnipresente da 4.ª Revolução Industrial e das Tecnologias;

A Assembleia Nacional aprova, por mandato do povo, nos termos da alínea i) do n.º 1 do artigo 165.º e da alínea c) do n.º 2 do artigo 166.º, ambos da Constituição da República de Angola, a seguinte:

LEI QUE ALTERA A LEI N.º 17/16, DE 7 DE OUTUBRO — LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

ARTIGO 1.º (Alteração e revogação)

São alterados os artigos 11.º, 15.º, 16.º, 17.º, 19.º, 20.º, 23.º, 27.º, 29.º, 31.º, 32.º, 33.º, 35.º, 36.º, 38.º, 40.º, 41.º, 42.º, 44.º, 50.º, 51.º, 55.º, 58.º, 59.º, 64.º, 65.º, 66.º, 68.º, 69.º, 70.º, 72.º, 73.º, 74.º, 80.º, 83.º, 84.º, 85.º, 99.º, 102.º, 105.º, 107.º, 109.º, 110.º, 118.º, 119.º e 124.º, todos da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que passam a ter a seguinte redacção:

«ARTIGO 11.º (Gratuidade)

1. A gratuidade no Sistema de Educação e Ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, para todos os alunos que frequentam o Ensino Primário nas instituições públicas de ensino.

2. Sem prejuízo do disposto no número anterior, o Estado deve criar condições para que os alunos que frequentam o Ensino Primário, nas instituições público-privadas e privadas, tenham acesso ao material escolar, designadamente os manuais escolares em regime de gratuidade.

3. O Estado deve garantir e promover as condições necessárias para tornar gratuita a frequência da classe de iniciação e o I Ciclo do Ensino Secundário, bem como o transporte, a saúde e a merenda escolar nas instituições públicas de ensino.

4. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e de outros encargos, no Ensino Secundário e Ensino Superior, constituem responsabilidade dos Pais, Encarregados de Educação ou dos próprios alunos, em caso de maioridade.

(EXCERTO)

3. A determinação dos nomes associados às Instituições de Ensino Superior é efectuada em função do disposto na presente Lei e demais legislação aplicável.

ARTIGO 80.º

(Organização de actividades de investigação científica)

1. As Instituições de Ensino Superior devem estruturar-se e assegurar as condições mínimas necessárias à realização de actividades de investigação científica e desenvolvimento experimental, transferência de tecnologia e inovação, em conformidade com as respectivas áreas do saber.

2. A carga horária dos docentes universitários deve ser estruturada de forma a garantir-se a execução de actividades de investigação fundamental ou básica, aplicada e/ou desenvolvimento experimental, por serem inerentes à actividade docente no ensino superior.

ARTIGO 83.º

(Educação Especial)

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os Subsistemas de Ensino e é destinada às pessoas com deficiências e aos educandos com altas habilidades, sobredotados e autistas, visando a sua integração sócio-educativa.

ARTIGO 84.º

(Objectivos específicos da Modalidade de Educação Especial)

1. Os objectivos específicos da Modalidade de Educação Especial são os seguintes:

- a) [...];
- b) [...];
- c) [...];
- d) [...];
- e) [...];
- f) [...];
- g) Criar condições para o desenvolvimento das habilidades, capacidades e potencialidades dos alunos com altas habilidades, sobredotados, talentosos e autistas.

ARTIGO 85.º

(Organização da Modalidade de Educação Especial)

1. [...];
2. [...];
 - a) [...];
 - b) [...];
 - c) [...];
3. [...];
4. As formas de organização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com altas habilidades, sobredotados, talentosos e autistas são reguladas em diploma próprio.

ARTIGO 99.º

(Propinas, taxas e emolumentos)

1. [...];
2. [...];
3. [...];

4. O valor das propinas e dos emolumentos praticados nas Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino é determinado por critérios de qualidade, recursos educativos, tipo e regime dos agentes de educação e ensino, empregabilidade das formações, excelência dos trabalhos de pesquisa, publicação de trabalhos científicos e em função da classificação obtida no processo de avaliação, devendo as instituições ser agrupadas por categorias, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

ARTIGO 102.º

(Níveis de administração do Sistema de Educação e Ensino)

1. [...];
2. [...];

3. A nível da Administração Central do Estado é criado um Conselho Nacional de Educação e Ensino, como espaço de concertação alargada sobre matérias inerentes ao desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino, sob dependência orgânica do Titular do Poder Executivo, cujo regime é estabelecido em diploma próprio.

4. [...];

ARTIGO 105.º

(Currículos)

1. Os currículos para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório, devendo propiciar o diálogo efectivo entre os saberes locais e universais, nos termos a aprovar pelo Titular do Poder Executivo.

2. Para a execução do que se estabelece no número anterior, 20% dos conteúdos curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário são de responsabilidade local, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

3. Os currículos para o Ensino Superior [...].

4. [...].

5. Os currículos das escolas consulares e internacionais sediadas em Angola [...].

ARTIGO 107.º

(Regime de frequência e transição)

1. O acesso e frequência do Ensino Superior por qualquer candidato supõe compatibilidade entre a formação realizada no Ensino Secundário e a formação pretendida, sem prejuízo do disposto no n.º 3 do artigo 62.º da presente Lei.

2. [...].

3. [...].

ARTIGO 109.º

(Títulos a atribuir nos diferentes Níveis de Ensino)

1. [...];
 - a) [...];
 - b) [...];
 - c) [...];
 - d) [...];

**ANEXO VI: DECRETO PRESIDENCIAL N.º 187/17 DE 16 DE AGOSTO, QUE
APROVA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ORIENTADA
PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. (EXCERTO)**



Quarta-feira, 16 de Agosto de 2017

I Série – N.º 140

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 250,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional - E.P., em Luanda, Rua Henrique de Carvalho n.º 2, Cidade Alta, Caixa Postal 1306, www.impresanacional.gov.ao - End. teleg.: «Imprensa».	ASSINATURA		O preço de cada linha publicada nos Diários
	Ano		da República 1.ª e 2.ª série é de Kz: 75.00 e para
	As três séries	Kz: 611 799.50	a 3.ª série Kz: 95.00, acrescido do respectivo
	A 1.ª série	Kz: 361 270.00	imposto do selo, dependendo a publicação da
	A 2.ª série	Kz: 189 150.00	3.ª série de depósito prévio a efectuar na tesouraria
	A 3.ª série	Kz: 150 111.00	da Imprensa Nacional - E. P.

SUMÁRIO

Presidente da República

Decreto Presidencial n.º 187/17:

Aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. — Revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma.

Decreto Presidencial n.º 188/17:

Aprova a concessão de uma parcela de terreno com uma extensão de 30.000 m², para instalação de uma fábrica de moagem de trigo para produção de farinha, exploração silos e infra-estruturas de apoio e a descarga de navios com Trigo a Granel localizada na área de jurisdição do Porto do Lobito.

Rectificação n.º 10/17:

Rectifica o Despacho Presidencial n.º 129/17, de 9 de Junho, publicado no *Diário da República* n.º 92, I Série, que autoriza o procedimento de contratação simplificada para a implementação do Projecto de Construção e Apetrechamento do Centro Nacional de Emergências Médicas na Província de Luanda e aprova a Minuta do Contrato de Empreitada para a Construção e Apetrechamento do referido Centro, no valor global equivalente em Kwanzas a USD 41.524.635,58.

Ministério da Economia

Decreto Executivo n.º 385/17:

Aprova o Acordo de Gestão entre o Fundo Activo de Capital de Risco Angolano e a Kwanza Gestão de Projectos Empresariais, S.A. — Revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma.

Ministério da Cultura

Despacho n.º 425/17:

Subdelega competência a Luís da Mata Júnior, Director do Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, para assinar a Adenda ao Contrato de Empreitada dos trabalhos urgentes de construção do Depósito do Museu Nacional de Antropologia entre este Ministério e a Noráfrica, S.A.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

**Decreto Presidencial n.º 187/17
de 16 de Agosto**

Considerando a necessidade de continuar a melhorar o atendimento educativo das pessoas com deficiência, através da capacitação de recursos humanos e da disponibilização de

meios de ensino e infra-estruturas adequadas, adaptadas para a educação e formação destas pessoas;

Havendo necessidade de se aprovar uma política que defina as directrizes e as estratégias de acção para que as redes de ensino e formação angolanas assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência, no sistema nacional de educação formal.

O Presidente da República decreta, nos termos da alínea b) do artigo 120.º e do n.º 1 do artigo 125.º, ambos da Constituição da República de Angola, o seguinte:

**ARTIGO 1.º
(Aprovação)**

É aprovada a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, anexa ao presente Decreto Presidencial e que dele é parte integrante.

**ARTIGO 2.º
(Revogação)**

É revogada toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma.

**ARTIGO 3.º
(Dúvidas e omissões)**

As dúvidas e omissões resultantes da interpretação e aplicação do presente Decreto Presidencial são resolvidas pelo Presidente da República.

**ARTIGO 4.º
(Entrada em vigor)**

O presente Diploma entra em vigor na data da sua publicação.

Apreciado em Conselho de Ministros, em Luanda, aos 28 de Junho de 2017.

Publique-se.

Luanda, aos 26 de Julho de 2017.

O Presidente da República, JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ORIENTADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Nos primórdios da implementação da educação formal, a sociedade humana não atendia as pessoas com deficiências físicas, visuais, auditivas, intelectuais, sócio-afectivas porque as escolas não dispunham de recursos humanos, meios de ensino e infra-estruturas adequadas e adaptadas para a educação e formação destas pessoas, este quadro inadequado da educação, viveu-se, também, em Angola durante muitos anos.

No contexto angolano, a modalidade de educação especial teve que enfrentar, ao longo de décadas, várias dificuldades, evidenciadas num confronto às práticas discriminatórias de exclusão e paulatinamente se foram criando alternativas para superá-las.

Já na última década, apesar das dificuldades económicas e das consequências resultantes do longo conflito armado, o País foi dando passos firmes no sentido de melhorar o atendimento educativo das pessoas com deficiência.

No entanto, para promover o desenvolvimento da modalidade de Educação Especial, no actual contexto, é imperioso que se defina uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Entende-se porém que, a Política Nacional de Educação Especial, é um dos instrumentos da Política Educativa do Executivo Angolano Orientada para a Inclusão Escolar, e tem como objectivo definir directrizes e estratégias de acção para que as redes de ensino e formação angolanas assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência, no Sistema Nacional de Educação Formal.

Nesse sentido, a actual Política enfatiza aspectos como sendo: o enquadramento dos marcos históricos e normativos, dados do contexto actual, público-alvo, objectivos gerais e específicos, políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, a participação das famílias, parcerias, monitorização e a avaliação da própria política.

Ressalta-se que a Política Nacional de Educação Especial está orientada para a Inclusão e criação de uma escola aberta à diversidade.

Uma escola aberta à diversidade é uma escola regular que luta para eliminar as barreiras que dificultam o acesso, permanência e conclusão, o que constitui um desafio para toda a sociedade angolana.

Portanto, uma escola aberta à diversidade compreende a inclusão como uma necessidade social e terá também as possibilidades de responder com maior eficiência aos problemas pedagógicos que certos alunos apresentam, seja por dificuldades de aprendizagem, por deficiência física, intelectual, sensorial, quer seja leve ou severa, sem descuidar da

necessidade de formação dos agentes educativos com destaque para o pessoal docente.

Outrossim, é necessário que os alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência, tenham as mesmas oportunidades na sociedade ou comunidade em que se inserem, acessibilidade aos espaços físicos e a todas as tecnologias, mobilidade, acesso aos serviços, e a presente política deve ser um elemento catalisador para a eliminação de barreiras que dificultam o alcance desses nobres objectivos.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação apresenta, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, visando regulamentar toda a actividade no domínio da modalidade de Educação Especial através de um conjunto de directrizes que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos.

Mas o objectivo da educação inclusiva não se esgota em uma iniciativa legislativa; por isso é necessário que se continue a criar instrumentos que auxiliem na orientação de todo o processo docente na modalidade de educação especial e/ou inclusiva.

Síglas e Abreviaturas:

AEE — Atendimento Educativo Especializado;
CPEE — Comissão de Pais e Encarregados de Educação;
GEPE — Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística;
INEE — Instituto Nacional de Educação Especial;
LGA — Língua Gestual Angolana;
MED — Ministério da Educação;
NAI — Núcleos de Apoio à Inclusão;
OGE — Orçamento Geral do Estado;
ONG — Organizações Não Governamentais;
ONU — Organização das Nações Unidas;
PA — Plano de Aula;
PEE — Projecto Educativo Escolar;
PEI — Plano Educativo Individualizado;
SGISE — Sistema de Gestão da Informação sobre o Sector da Educação;
SRM — Sala de Recursos Multifuncionais;
UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância;
LGA — Língua Gestual Angolana;
GPAANEE — Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

I. Introdução

A Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar tem como objectivo definir directrizes e estratégias de acção para que as redes de ensino angolanas assegurem o direito de acesso à uma educação de qualidade para todos sem excepção com particular destaque aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades, nas escolas comuns.

O documento foi desenvolvido pela equipa do Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e outros Departamentos Ministeriais, com o concurso de representantes de outras áreas do Ministério da Educação (MED), bem como representantes da sociedade civil. A sua elaboração adoptou como principais direccionadores filosóficos e conceituais a Constituição da República de Angola, a Lei n.º 21/12, de 30 de Julho (Lei da Pessoa com Deficiência), a Lei n.º 10/16, de 27 de Julho (Lei das Acessibilidades), a Declaração de Salamanca (1) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

São ainda considerados referências fundamentais os normativos internacionais promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU), para a área dos direitos das pessoas com deficiência e por conseguinte da Educação Especial (2).

A estrutura da Política baseia-se em um modelo multidimensional que entende a educação inclusiva como um tema complexo, permeado por um conjunto de diferentes esferas sociais e que se inter-relacionam. Nesse sentido, está constituída pelos seguintes capitulos:

Marcos Históricos e Normativos: factos históricos sobre a implantação da educação especial como modalidade de ensino, com base nos principais marcos e normativos nacionais e internacionais que sustentam ou influenciam a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

Dados do Contexto Actual: dados quantitativos e qualitativos que retratam o panorama da modalidade da educação especial em Angola.

Público-alvo: nova definição do público-alvo da educação especial em Angola justificada a partir do conceito de pessoa com deficiência, estabelecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2).

Objectivos: objectivos gerais e específicos que norteiam as estratégias e acções a serem implementadas pelas estruturas ligadas ao Instituto Nacional de Educação Especial.

Políticas Públicas: recursos, serviços e equipamentos públicos disponibilizados para que a proposta de transformação das redes de ensino, orientada pelo modelo da inclusão escolar, seja factível e sustentável; contempla o Atendimento Educativo Especializado (AEE), os Núcleos de Apoio à Inclusão (NAIs), os Gabinetes Provinciais de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais, (GPAANEE's), os Centros

Provinciais de Diagnósticos, redimensionados em Núcleos de Apoio à Inclusão, e os mecanismos de financiamento previstos para a implementação dessa Política.

Gestão Escolar: principais actividades a serem desenvolvidas pelos gestores das instituições de ensino, de forma a criar um ambiente favorável à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial; contempla o planeamento escolar, a organização das equipas, os espaços de aprendizagem e a mobilização da comunidade escolar.

Estratégias Pedagógicas: diversas etapas do planeamento pedagógico e desenvolvimento das práticas voltadas ao ensino e à aprendizagem numa perspectiva de valorização das diferenças; abrange o Projecto Educativo Escolar (PEE), o Plano de Aula (PA) e o Plano Educativo Individualizado (PEI).

Famílias: mobilização das famílias e dos encarregados de educação dos alunos das escolas comuns, visando o seu envolvimento com o processo de transformação, necessário para que a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar atinja os seus objectivos.

Parcerias: relações estabelecidas entre a escola e os actores externos à instituição que actuam para prestar apoio aos processos educativos; tais actores podem ser instituições públicas ou privadas e abrangem as áreas da Educação, do Ensino Superior, da Saúde, da Assistência e Reinserção Social, da Família e Promoção da Mulher, do Trabalho e Segurança Social, do Interior, Ciência e Tecnologia, da Cultura, das Comunicações, da Juventude e Desportos e outras; portanto contempla as articulações interministeriais, intermunicipais com o sector privado, bem como com instituições congéneres internacionais.

Monitorização e Avaliação: directrizes para a criação de um sistema de gestão de informação voltada à monitorização e a avaliação da implementação da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

Ressalta-se que a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar pressupõe a necessidade de combate a todas as formas de discriminação e de desigualdade, com destaque às que dizem respeito as raparigas e mulheres angolanas, tal qual estabelecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2).

Para a sua implementação, o Executivo Angolano elabora e assume directrizes e outras estratégias voltadas à eliminação de barreiras para que os gestores, professores e alunos com ou sem deficiência possam construir uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Este instrumento é de cumprimento obrigatório a todos os níveis de responsabilidade, demonstrando um evidente esforço empreendido pelo Ministério da Educação da República de Angola em implementar medidas que garantam a igualdade de direitos e valorizem as diferenças humanas.

II. Marcos Históricos e Normativos

Ao longo do período colonial, o sistema educativo angolano não contemplava a educação especial na sua estrutura. A ideia de realizar o processo de escolarização das pessoas cujas condições requeriam a organização de meios e modos específicos para que tivessem acesso ao currículo teve início somente em 1972, com a iniciativa pontual e particular de se ensinar aproximadamente dez alunos com deficiência visual na escola Óscar Ribas, e com enfoque na habilitação e reabilitação profissional.

Quatro anos após a independência, a educação especial passou a figurar como modalidade de ensino através da Circular n.º 56/79, de 19 de Outubro, do Ministério da Educação (3). Como consequência, foi impulsionada a criação de condições para o funcionamento das escolas de educação especial, com equipamento específico para se realizar a escolarização dos alunos público-alvo da modalidade.

Dois anos mais tarde, por meio do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação — Decreto n.º 40/80, de 14 de Maio (4), foi criado o Departamento Nacional para a Educação Especial. A partir desse marco legal, o atendimento escolar das pessoas com deficiência passou a figurar como política pública mas ainda dentro de uma visão segregacionista, ou seja, tanto as escolas especiais como as salas especiais, que foram sendo abertas nesse período, desenvolviam seu trabalho centrado na deficiência, inicialmente visual e auditiva e posteriormente intelectual. O funcionamento em ambientes separados significou por um lado um avanço em termos de política educativa para as crianças com deficiência que, anteriormente, não tinham acesso a nenhum equipamento escolar e por outro, contribuiu para a criação de espaços restritos e pouco ricos em termos de estímulos pedagógicos.

Aquando da adesão de Angola à Declaração de Salamanca (1), estabeleceu-se uma nova perspectiva de actuação da modalidade. De início, ampliou-se o público-alvo da educação especial para todas as crianças e jovens com «*Necessidades educativas especiais*», termo que se referia a toda criança ou

jovem que apresentava necessidades educativas específicas em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

A grande ruptura com o modelo segregacionista está descrita nos princípios orientadores da Declaração de Salamanca (1) que induziu os Países signatários a acomodar todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, nas escolas comuns do sistema geral de ensino, pois, «*escolas regulares que possuam tal orientação integradora, constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade solidária, integradora e alcançando uma educação de qualidade para todos*».

Assim, a modalidade da educação especial, ao incorporar estes princípios, passou a funcionar articuladamente com a educação geral, voltando-se à construção de uma pedagogia da qual todas as crianças possam beneficiar. Assumiu que as diferenças humanas são um valor e que, a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança ao invés de manter um trabalho segregado voltado às «*assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem*». Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.

Na consecução deste desiderato, em 1994, houve a implementação do Projecto 534/Ang/10 (Angola, 1994) (5) que se configurou em experiência concreta de efectivação desse novo paradigma no que se refere à promoção de oportunidades educativas para a reabilitação das crianças vulneráveis. A fase piloto foi realizada em três províncias, nomeadamente Luanda, Benguela e Huila. A segunda teve início no ano 2000 nas Províncias do Huambo, Cabinda e Bié. Para além das acções de formação, foram realizadas visitas de orientação metodológica às Províncias de Cabinda, Bié, Huambo, Huila, Bengo, Benguela, Cuanza-Sul e Luanda.

Com a ampliação do Orçamento Geral do Estado no período em referência, as acções do Projecto 534/Ang/10 (5), foram estendidas a todo o País. A partir dessa nova abrangência territorial, foram realizadas formações de técnicos especializados, no País e no exterior, demonstrando a vontade política do Governo angolano em fazer investimentos para a implementação das mudanças, a partir da nova proposta de actuação no domínio da educação especial e/ou inclusiva. Como resultado, ainda que o trabalho tenha ficado circunscrito apenas às áreas não afectadas pela guerra, constatou-se que um número considerável de alunos com deficiência visual e auditiva prosseguiram os seus estudos sem interrupção, estando actualmente nos níveis médio e superior.

ANEXO VII: FICHA DE ANAMNESE USADA PELAS ESCOLAS COM AEE



REPÚBLICA DE ANGOLA

GOVERNO PROVINCIAL DA HUÍLA

DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

E-mail: longuissaeduhuila@yahoo.com.br Telefax 261220285

/ GABINETE PROVINCIAL DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NEE /

ANAMNESE¹

Data: ____/____/____

¹A presente foi adaptada da ficha de Anamnese do Centro Provincial de Diagnóstico e Orientação Psicopedagógico de Luanda, adstrito à Repartição da Educação do Distrito Urbano do Rangel.

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome da Criança/ Educando _____
Sexo: M____F____
Data de nascimento____/____/____; Idade Cronológica____
Local de Nascimento_____
Endereço_____
Filiação_____
Habilitações Literárias____Ocupação_____
Contacto Telefónico____Morada_____
E de____Idade____Anos
Habilitações Literárias____Ocupação_____
Contacto Telefónico____Morada_____
Informante____Idade____Anos, Grau de Parentesco_____
Contacto____Endereço_____

2. HISTÓRIA OBSTÉTRICA-NEONATAL

Fisionomia____Altura____
Peso____Compatível____com____a____idade____sim/____Não,_____
Motricidade Fina: Normal____Anormal____, Motricidade Grossa: Normal____Anormal____
Visão: Normal____Alterada____Amblópe____estrabismo____Cego____
Audição: O.D: Normal____Alterada____O.E: Normal____Alterada____
OBS.:_____

Doenças____preexistentes____da____mãe____antes____da____gravidez_____
Gravidez desejada, Sim____Não_____

Número de filhos vivos____Abortos anteriores____Causas_____

Idade da primeira gravidez____e desta Criança____Situação Emocional da mãe: Boa____Alterada____, porquê?_____

Assistencia Médica: regular____Desde____meses de período gestacional, Não regular, porque_____

Teve doenças, ou complicações, neste período? Não____Sim____, quais?

Fez uso de Fármacos, Não____Sim____quais?_____

Exames realizados:_____

Hábitos Etílicos – Sim____Não____, Tabagismo – Sim____Não____; Drogas – Não____

Sim____,

quais?_____

Tipos de violência sofridas_____

E porquê?_____

Exercícios físicos forçados_____

Porquê?_____

Tempo de gestação____Meses____Ano e ____Meses

Local onde a criança nasceu:_(Hospital/ Domiciliar/ Outro Lugar)_____

Nasceu a____Termo____Pré-termo____Pós-Termo

Ocorrência do parto: Normal____Cesário____Demorado____Cefálico____

Anomalias placentárias:_____

Choro: Espontâneo____Estimulado____Ausente____

Peso a Nascimento____Precisou de Incubadora, Não____/ Sim____

Causas_____

APGAR_____

Teve reflexo de Sucção: Sim____Não____Aleitamento materno Sim____Não____

Tempo que usou alimentos: Semi-sólidos____meses, Sólidos____meses_____

Fixação de cabeça____meses; Acompanhou os movimentos com os olhos_____

Meses, estímulos sonoros____meses.

Balbuciou____meses; Sentou____meses, Engatinhou, aos____meses_____

Andou____e meses/ano e____meses, primeiras palavras_____

Com____meses/ ano e____meses, primeiras frases____Anos e____meses

Horário que dormia_____que acordava_____;

Dormia com facilidades: Sim____ Não usou medicamentos para dormir: Não

Sim, quais?_____

Sono:____ Agitado____ Tranquilo____ Fala dormindo____ Sonambulismo_____

Hábitos para dormir_____

Hábitos, tiques e controlo esfintectérico_____

Enurese?_____ Encoprese_____ Ecolalia?_____

3. HISTÓRIA MÉDICO – SOCIAL

Antecedentes Patológicos pessoais – (doenças, vacinas, tratamentos e etc).

Doenças próprias da infância:____ Hepatite____ Rubéola____ Renite_____

Meningite____ Encefalite____ Pneumonia____ Malária____ Paludismo_____

Antecedentes Patológicos Familiares – (Surdez, Esquizofrenia, doenças hereditárias, epilepsia, e outras)

Outros dados regressivos da criança:

Internações____ vezes, por quê?_____

Cirurgias?____ Não,____ Sim, segundo_____

Usa óculos?____ Não____ Sim, segundo_____

Faz acompanhamento médico?

Neurológico____ Oftalmológico____ Fisioterápico____ Pedagógico_____

Psiquiátrico____ Ortopédico____ Fonoaudiológico____ Otorrinolaringológico_____

Psicológico____ Outro:_____

OBS.:_____

4. HISTÓRIA ESCOLAR

Frequentou a creche: Não____/Sim____, com que idade____ Anos, Não sabe_____

Frequentou a escola: Não____/Sim____, idade de ingresso____ Anos,

Frequentou a explicação: Sim____/ Não____

Desde_____

Porque_____

Adaptação inicial

Gosta de ir à escola Sim____/ Não____ por quê?

Como é o comportamento _____
 Que dizia o professor _____
 Frequentou:
 Escola do 1º Ciclo do Ensino _____
 Escola Pública _____ Escola Privada Comparticipada _____ Não participada _____
 Desde _____
 Disciplinas preferidas _____
 Disciplinas de maior dificuldades _____
 Distância de casa à escola: de 0 a 1 km _____ de 1 a 5 km _____, mais de 5 km _____
 Desloca-se como? A pé _____ de autocarro _____ Em carro particular _____ outro meio _____
 Qual é a atitude da criança em relação ao estudo _____
 Como estuda? Sozinho _____ Com Irmãos _____ Com Pais _____ Outro Quem? _____
 Porque? _____
 Local de estudo: Quarto _____ Sala _____ Cozinha _____ Outro lugar, Qual? _____
 Horas de refeições: Pequeno-almoço _____ Almoço _____ Jantar _____
 Reprovações _____
 Assistência regular _____ irregular _____ Motivo _____
 Mudança de escola, quantas vezes _____ classes _____ porquê _____
 Escolas pelas quais passou _____

5. HISTÓRIA FAMILIAR E SOCIAL

Relação com os pais _____
 Relação com os irmãos _____
 Relação com outros parentes/ Vizinhos _____
 Ambiente familiar é adequado _____
 Como passa a maior parte do tempo _____
 Faz amizade facilmente? Sim _____ Não _____ porquê? _____
 Até que idade teve os cuidados exclusivos da mãe? _____ Anos, porque? _____
 Prefere amigos ou amigas adultos? Sim _____ Não _____ Da mesma faixa etária? Sim _____
 Não _____, o sexo oposto? Sim _____ Não _____
 Os pais aprovam as suas amizades? Sim _____ Não _____ Porquê? _____
 Ajuda nos trabalhos domésticos? Sim _____ Não _____ Porquê? _____
 Tem interesse para com os brinquedos masculinos _____ femininos _____
 Relação com o próprio corpo? _____

Com quem se identifica, com o pai ou a mãe? _____

Início da vida sexual _____

Início da menstruação _____ ciclo regular _____ Irregular _____

Que faz nos tempos livres _____

Tipos de diversões _____

Preferência em divertir-se com: adultos _____ Crianças _____ Sozinho _____ em grupo _____

Concentra-se nas atividades lúdicas? Sim _____, Não _____

Com quem vive a criança _____

Horas de deitar/ dormir _____

_____ até 20H00, até 22H00, até 23H00,

Depois de 24h00, porque _____

Estado do casal: vivem juntos _____ Separados _____ a quanto tempo _____

Descrição da habitação (tipo de casa _____) água canalizada _____

Luz elétrica _____ Compartimentos _____

Existem eletrodomésticos: Tv _____ Rádio _____ Fogão _____ Geleira _____

Outros meios: _____

Condições Sócio-económicas _____

Crença religiosa _____

6. OBSERVAÇÕES:

Data _____/_____/_____

O (A). Técnico (a)

(Letra legível)