



Universidade de Departamento de Educação e Psicologia
Aveiro

Ano 2018

Elias Canjeque

**A problemática da inclusão da criança com
necessidades educativas especiais em Angola.
O caso de Moçâmedes - Uma reflexão
psicossocial**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia

Ano 2018

Elias Canjeque

**A problemática da inclusão da criança com
necessidades educativas especiais em Angola.
O caso de Moçâmedes - Uma reflexão
psicossocial**

Projeto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizado sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Prof. Doutor António
Augusto Neto Mendes

Professor Associado
da Universidade de
Aveiro

Prof. Doutora Maria
Catarina Canhoto
Martins

Professora da
Fundação Bissaya
Barreto, Coimbra

Paula Ângela Coelho
Henriques dos Santos

Professora Auxiliar do
Departamento de
educação e Psicologia
da universidade de
Aveiro

palavras-chave Necessidades Educativas Especiais, Educação Inclusiva, Políticas Educativas para a Inclusão, Famílias (e Educação Inclusiva).

Resumo

O presente projeto teve como finalidade global promover a qualidade da educação proporcionada às crianças com necessidades educativas especiais (NEE) que, no Município de Moçâmedes, são apoiadas na Escola do Ensino Especial e nas Salas de Apoio Especial e Gabinetes Psicopedagógicos das Escolas Regulares. Foi desenvolvido visando caracterizar a atual política de educação e inclusão das crianças com NEE a nível do município de Moçâmedes; promover a reflexão/avaliação sobre as próprias práticas pedagógicas, dos docentes de Educação Especial; sensibilizar as famílias para a salvaguarda dos direitos inalienáveis da criança especial; e propor ações que visam a inclusão educativa destas crianças. Baseou-se, para além da informação disponível na literatura, nos dados de opinião do Chefe de Departamento da Educação Especial/Inclusiva do Município do Namibe, dos Professores e alguns Diretores de Turma da Escola X, e das Famílias das crianças com NEE envolvidas.

keywords

Special Educational Needs, Inclusive Education, Educational Policies for Inclusion, Families (and Inclusive Education).

Abstract

The purpose of this project was to promote the quality of education provided to children with special educational needs (SEN) who, in the Municipality of Moçâmedes, are supported in the Special School and in Special Classes and Psychopedagogical Offices of Regular Schools. It was developed in order to characterize the current policy of education and inclusion of children with SEN in the municipality of Moçâmedes; to promote reflection / evaluation about the pedagogical practices themselves, by the Special Education teachers; to sensitize families to safeguard the inalienable rights of the special child; and propose actions that aim at the educational inclusion of these children. In addition to the information available in the literature, it was based on the opinion data of the Head of Department of Special / Inclusive Education of the Province of Namibe, the Teachers and some Class Directors of the School X, and the families of children with SEN involved.

Aos meus filhos

Agnelo Canjeque & Amarildo Canjeque

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelo dom da vida e aos meus pais por me terem trazido ao mundo e pelo apoio incondicional.

À minha esposa, pela coragem e perseverança durante todo o percurso do mestrado.

Quero de igual modo agradecer à minha orientadora, Professora Paula Santos e ao Coordenador do curso, o Professor Neto Mendes.

Aos meus irmãos e à minha cunhada Domingas Rodrigues.

Índice

Índice.....	i
Índice de figuras.....	iii
Índice de gráficos.....	iii
Índice de quadros.....	iii
Índice de anexos.....	iv
Índice de abreviaturas.....	v
Introdução.....	1
CAPÍTULO I- INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	3
1.1. Resenha Histórica da Educação Especial.....	3
1.2. Conceitos – Chave.....	5
1.2.1. Necessidades Educativas Especiais.....	5
1.2. Da Segregação à Integração.....	7
1.3. Da Integração à Inclusão.....	8
1.4. Conceções sobre Inclusão.....	9
1.4. Normativos-Chave.....	11
1.4.1. Uma Radiografia à Declaração de Salamanca (1994).....	12
1.4.2. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.....	13
1.5. A Inclusão como uma Nova Política de Educação.....	14
1.6. Principais barreiras contra a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.....	16
1.6.2- Barreiras Arquitetónicas /Acessibilidade.....	21
1.6.4- Barreiras Pedagógicas.....	23
1.7. Algumas Estratégias Metodológicas Inclusivas.....	24
1.8. Recursos para apoiar a aprendizagem e a participação no Processo de Inclusão.....	27
1.8.1. Relação Família – Escola.....	27
1.8.2. Importância da interação família – escola.....	28
1.8.3. O Impacto do meio na Inclusão da Criança com NEE.....	30
CAPÍTULO II- A PROBLEMÁTICA DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NEE EM ANGOLA. O CASO DE MOÇÂMEDES. UMA REFLEXÃO PSICOSSOCIAL.....	40
2.1. Marcos Históricos da Educação Especial em Angola.....	41
2.2. Caracterização da Educação Espacial no Município de Moçâmedes.....	46

2.3. Qualidade e Eficácia da Educação Especial em Angola	54
2.4. Caracterização da Escola do Ensino Especial de Moçâmedes	56
2.5. Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.....	58
2.6. Atendimento Educativo Especializado e os Núcleos de Apoio à Inclusão	61
2.6. O papel dos Gabinetes de Apoio Psicopedagógicos na Educação Inclusiva.....	62
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	66
3.1. Métodos Empregues.....	67
3.1.1. Métodos de nível teórico:.....	67
Análise Documental e Pesquisa Bibliográfica	67
3.1.2. Métodos de Nível Empírico	68
3.2. Procedimentos metodológicos.....	69
3.2.1. Identificação e delimitação da problemática	69
3.2.3. Objeto de Estudo e campo de ação.....	70
3.2.4. Objetivo geral	70
3.2.5. Objetivos Específicos	70
3.2.6. Questão norteadora das iniciativas realizadas	70
3.2.7. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	70
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1. Transcrição dos Inquéritos aplicados aos Professores	71
4.2. Transcrição da Entrevista ao Chefe de Departamento de Educação Especial.....	78
4.3. Descrição da Palestra com os Pais e encarregados de Educação	80
4.4. Discussão dos Resultados.....	84
Referências	97
Anexos	

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	32
Figura 2 - Organigrama do GAP	63

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Caracterização do quadro evolutivo do público-alvo da educação especial em Angola de 2008 a 2014.....	65
---	----

Índice de quadros

Quadro 1 - Responsabilidades estatais para a implementação de um “sistema inclusivo”.	36
Quadro 2- Responsabilidades da Escola.....	37
Quadro 3 - Responsabilidades da Família	38
Quadro 4 - Responsabilidades da Comunidade.....	38
Quadro 5 - Dados estatísticos da Educação Especial a nível da Província e do município de Moçâmedes nos anos letivos 2015 e 2016.....	47
Quadro 6 - Dados estatísticos da escola do ensino especial nos anos letivos 2015-2016 ...	49
Quadro 7 – Responsabilidades institucionais	50
Quadro 8 - Total de alunos com deficiência matriculados no Ensino Primário por classe e tipo de deficiência em 2018.....	57
Quadro 9-- Total de alunos com deficiência matriculados no I Ciclo do Ensino Secundário por classe e tipo de deficiência até ao III Trimestre do ano letivo 2018	58
Quadro 10 - Número de professores formados de 2010 a 2014 por cursos.....	62
Quadro 11- Caracterização dos professores de acordo com sexo	71
Quadro 12- Caracterização dos professores de acordo com o tempo de serviço	71
Quadro 13- Distribuição dos professores de acordo com o nível académico.....	72
Quadro 14 - Caracterização dos professores acordo com a especialidade	73
Quadro 15- Caracterização dos professores em função dos cursos de Agregação e Capacitação.....	74
Quadro 16- Síntese dos dados obtidos mediante a aplicação dos Instrumentos.....	95

Índice de anexos

Anexo I – Questionário aos Professores	101
Anexo II- Guião da entrevista ao Chefe de Departamento da Educação Especial.....	105
Anexo III - Agenda da reunião com as Famílias / Encarregados de Educação.....	110
Anexo IV - Retrato da Escola do Ensino Especial de Município de Moçâmedes.....	111
Anexo V - Retrato da Reunião do Pais e Encarregados de Educação da Escola Especial	111
Anexo VI - Retrato da estrada de acesso à escola do ensino especial e de Moçâmedes e do “quadro de honra”	112

Índice de abreviaturas

- AEE-** Atendimento Educativo Especializado
- ANADEV-** Associação Nacional de Apoios as Pessoas com Deficiência Visual
- CAA** – Comunicação Aumentativa e Ampliada
- CDO-** Centro de Diagnóstico e Orientação
- CPEE-** Comissão de Pais e Encarregados de Educação
- CRA** - Constituição da República de Angola
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- E.E** – Encarregados de Educação
- FAS** – Fundo de Apoio Social
- GAP-** Gabinete de Apoio Psicopedagógico
- INEE-** Instituto Nacional de Educação Especial
- IPODINE-** Instituto Português de Dislexia e Outras Necessidades Educativas Especiais.
- LGA-** Língua Gestual Angolana
- MED-** Ministério da Educação
- NAI-** Núcleos de Apoio à Inclusão
- NEE-** Necessidades Educativas Especiais
- OGE-** Orçamento Geral do Estado
- ONG-** Organização Não Governamental
- ONU-** Organização das Nações Unidas
- OV-** Orientação Vocacional
- PEE-** Projeto Educativo da Escola;
- PEI** - Plano Educativo Individualizado
- PEA** – Processo de Ensino e Aprendizagem
- PNEEOIE-** Política Nacional da Educação Especial Orientada para a Inclusão
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF-** Fundo das Nações Unidas Para a Infância
- ZIP-** Zona de Influência Pedagógica

Introdução

O direito à educação radica da condição humana e racional do homem na qualidade de ser eminentemente social dotado de uma cultura, identidade e personalidade. Ora, valor antropológico e ontológico da pessoa humana transcende quaisquer atributos e diferenças sociais, religiosas, culturais, políticas, económicas, entre outros, que possam haver e centra-se da ideia de que todos os homens têm os mesmos direitos. Porém, por inerência de algumas circunstâncias algumas pessoas dispõem de condições especiais que por uma questão de equidade, implica algumas medidas a fim de se atenuar os desequilíbrios decorrentes destas diferenças. A par de outros estratos sociais, as pessoas portadoras de deficiência são dignas de direitos iguais às pessoas sem deficiência.

Vários Estados têm sido instados pelos normativos internacionais com vista a adotarem padrões e políticas públicas que salvaguardem os direitos e interesses das pessoas com necessidades especiais. A história da humanidade registou e reporta todas as formas de tratamento que as pessoas com deficiência já viveram. As crianças com NEE são muitas vezes vítimas de “usurpação” dos seus direitos a nível das instituições, da comunidade e muitas vezes por desatenção e negligência de certos governos. A inclusão social, a educação, instrução e inclusão escolar destas crianças no sistema regular de ensino, tem sido há muitos anos, motivo de árduos debates, porquanto, existem vários posicionamentos ideológicos.

Assim, a presente investigação inspira-se num conjunto de motivações pessoais e profissionais no que concerne à educação e instrução das crianças com necessidades educativas especiais. Ao longo da sua abordagem, far-se-á um singelo recurso aos normativos internacionais que advogam os direitos da pessoa portadora de deficiência, bem como o seu direito inalienável à educação, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. No que se refere ao suporte teórico, os posicionamentos de Sasaki, Correia, Gonçalves e outros, destacam-se como autorizados para reforçar a abordagem dos variados aspetos do tema, sob análise da problemática da inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais em Angola, com um realce particular na cidade de Moçâmedes, capital da província de Namibe.

Parte-se dos pressupostos teóricos que congregam toda uma vasta gama de abordagens na matéria, aludindo aos normativos que norteiam e regulam os direitos das pessoas

portadoras de deficiência, bem como a importância confluência das instituições sociais nos desígnios do sonho de uma verdadeira inclusão.

Ao longo do primeiro capítulo, far-se-á uma abordagem teórica a fim de conferir algum suporte argumentativo do problema, no âmbito nacional e internacional. O segundo capítulo faz uma incursão à problemática da inclusão em Angola, particularmente, no município de Moçâmedes, fazendo uma descrição evolutiva da inclusão como um processo, desde os seus primeiros passos até a presente data. No terceiro capítulo, descrever-se-á o conjunto de procedimentos metodológicos utilizados para a materialização do estudo. Finalmente o quarto capítulo caracteriza-se com a análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos mediante a aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Portanto, o estudo não encerra toda a abordagem do problema, pois que a dinâmica dos factos e a influência de outras variáveis vão conferindo ao tema um carácter dialógico e diversificado.

A fim de que os objetivos desta pesquisa sejam alcançados, partiu-se de uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, sendo que, para a coleta de dados recorreu-se ao inquérito por questionário à entrevista semiestruturada e uma palestra semi-diretiva aos encarregados de educação, partindo do pressuposto de uma questão norteadora.

A formação e qualificação dos docentes é sem sombra de dúvida uma componente fundamental na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. A passagem de uma criança do ensino especial para o regular/normal, implica um conjunto de ações, instrumentos e estratégias que exigem do professor uma habilidade em lidar com o processo, garantindo assim um reforço positivo no trabalho que foi feito no regime especial. De contrário, um professor sem o mínimo de habilidades para lidar com estas crianças, acabariam por regredir ou mesmo piorar todo um quadro evolutivo que vinha sendo trabalhado e acompanhado no ensino especial. Em Angola, há uma grande carência de professores especializados ou que tenham agregação pedagógica e que concomitantemente possam satisfazer a demanda. Mas tem havido um trabalho tendente a capacitar os professores do ensino regular em matéria de inclusão, afim de intervir com metodologias próprias e com as possíveis limitações, junto dos alunos com NEE.

A inclusão escolar é também um processo enquadrado neste vasto processo de inclusão social. A presente abordagem cinge-se nas crianças com necessidades especiais na escola regular, bem como todos os processos subsequentes a elas inerentes. Um recurso aos normativos jurídicos em que se baseiam os direitos das crianças com necessidades especiais em particular, incluindo as crianças com uma aprendizagem diferente da normal.

CAPÍTULO I- INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Com o presente capítulo pretende-se evidenciar a informação obtida mediante a consulta pela literatura internacional e nacional que se considerou imprescindível para uma melhor compreensão do tema com vista a responder da melhor maneira às questões de partida.

Mediante uma incursão pela literatura sobre a educação especial e pelo surgimento da educação inclusiva nota-se uma evolução cujas origens datam desde os primórdios da história da humanidade em que as práticas são hoje consideradas desumanas e não civilizadas. Um conhecimento prévio dos principais marcos históricos e da caracterização dos diferentes contextos socio- políticos e económico é fundamental para a adoção de medidas inclusivas de melhor qualidade para o atendimento à diversidade.

É praticamente impossível falar de educação especial sem falar sem abordar a história das deficiências, bem como as atitudes e práticas inerentes a pessoas portadoras de deficiência, pois que a educação especial como processo formal deriva da história das deficiências. Ao longo da história, diferentes autores têm sugerido uma diversidade de modelos de atendimento à pessoa com deficiência.

1.1. Resenha Histórica da Educação Especial

Moital (2012, p.17) faz referência ao documento da UNESCO¹ *Table ronde internationale sur le thème: 'Images du handicapé proposées au grand public'* de 1977 que organizou a evolução da humanidade na sua relação com «os deficientes» em cinco estádios: O primeiro caracteriza-se como «filantrópico», onde os deficientes tinham um estatuto de doentes e portadores de incapacidades permanentes, o que implicava o seu isolamento para tratamento e benefício de cuidados de saúde; no segundo estágio de «assistência pública», tinham igualmente o estatuto de doentes e "inválidos", tendo sido institucionalizada a ajuda

¹ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 16 de Novembro de 1945. Tem como objetivo criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas.

e a assistência social; no terceiro, dos «direitos fundamentais», são defendidas liberdades individuais para todas as pessoas independentemente das suas limitações ou incapacidades, surgindo a educação como direito universal; o quarto estágio, o da «igualdade de oportunidades», corresponde a uma fase de desenvolvimento económico e cultural das sociedades, que origina a massificação do ensino e introduz na escola um grande número de crianças que apresentam um rendimento escolar inadequado; o quinto estágio do «direito à integração» resulta da emergência do conceito de integração e de serem postos em causa os conceitos de “norma” e “normalização” (UNESCO, 1977: 5-6).

Para Cardoso (2011), as referências de que se tem registo remontam desde as civilizações gregas e romana em que as crianças que nascessem com deficiência eram simplesmente eliminadas. Estas conceções refletem claramente a pouca preocupação que se tinha com pessoa com deficiência e pelo contrário eram consideradas como “ovelhas negras” das famílias.

Kirk e Gallagher (1996 citado por Moital 2012) identificaram quatro estádios do desenvolvimento das atitudes da sociedade relativamente às pessoas com deficiência. O primeiro estágio corresponde à era “pré-cristã e à antiguidade”, em que as pessoas com deformidades físicas eram abandonadas e mortas; o segundo abrange o “períodos da difusão do cristianismo e da Idade Média”, em que estes indivíduos eram relacionados com atos satânicos e de bruxaria; no terceiro, equivalente ao “século XVI”, ênfase recai na passagem do entendimento da deficiência encarada do ponto de vista moral para a visão médica; finalmente, o quarto estágio vai de acordo com as práticas verificadas nos “séculos XVIII e XIX”, associadas ao aparecimento de instituições e da educação voltadas para o deficiente com a finalidade de lhe prestar assistência.

Nos finais do século XVIII marca o início da história da educação especial, sendo um período que coincide ficou voltada para um enfoque mais educativo, em que se sobrepôs a mera ação assistencial. Para Kirk e Gallagher (1996 citado por Moital 2012) a evolução conceptual da educação especial obedece a três etapas fundamentais: a pré-história da educação especial; a era das instituições e a época atual. Esta primeira tinha um carácter fundamentalmente asilar; a segunda era de caráter “assistencial”, com algumas intervenções educativas, que deveriam ter lugar em ambientes segregados; e finalmente a terceira, que se afirma “inclusiva”. Apresenta-se com uma nova abordagem de conceito e

de prática da educação especial, caracterizada pela preocupação de integração dos deficientes.

Ainda nos finais do século XVIII e finais do século XIX surgem novas abordagens com pendor mais evolutivo, que de acordo com Dias (1993 citado por Cardoso 2011) confere-se à deficiência uma abordagem mais científica, favorecendo assim atitudes mais humanizadas.

Na senda das diferentes concepções na organização evolutiva das concepções e visões paradigmáticas sobre as necessidades educativas especiais, Clough (2000 referido por Moital 2012) atribuiu a cada década da segunda metade do século XX, uma particular predominância ao atendimento da sociedade à pessoa com deficiência. Este autor destaca a década 50 por uma tendência ao conceito do “legado psicomédico”, que olhava para o indivíduo como tendo de algum modo um deficit, sendo que defendia a necessidade de uma educação especial. Na década de 60, sobressaiu a “resposta sociológica”, que advogava uma construção social das necessidades educativas especiais, em oposição ao legado psicomédico. Na década de 70, enfatizam-se as abordagens curriculares que dão maior ênfase à importância do currículo na solução das dificuldades de aprendizagem. Os anos 80 foram marcados por “estratégias de melhoria da escola”, que se baseava na educação sistémica cujo objetivo era educar verdadeiramente. Já década de 90 vigorou uma crítica aos estudos sobre a deficiência, frequentemente realizada por agentes externos à educação que elaboravam respostas políticas aos efeitos do modelo excursionista do legado psicomédico.

1.2. Conceitos – Chave

1.2.1. Necessidades Educativas Especiais

O Relatório Warnock (1978) veio dar uma grande viragem na visão que se tinha com as crianças com deficiência, bem como despertar a perspectiva de ensino que a elas era endereçada. É com este relatório que se introduz primeira vez o conceito de NEE.

(...) “O mesmo relatório define crianças com NEE, como crianças que não sendo parcialmente deficientes, ou não possuindo deficiência ou perturbações de carácter permanente, necessitem de qualquer tipo de apoio em educação especial durante a sua vida escolar. Neste relatório, a educação especial tem como principal objetivo a identificação precoce das NEE de cada criança e é definida como o conjunto de

processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades educativas”. Cardoso (2011,p.19)

É com a Declaração de Salamanca (1994) que o conceito de NEE veio tomar uma outra abrangência, posto que este documento surgiu como uma “carta magna” para a adoção de um novo paradigma conceptual sobre as crianças com deficiência. Esta declaração vem redefinir o conceito de NEE ao definir *“a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”* (p. 6)

De acordo com (Bautista, 1997: 9 cit. Reis 2012) o termo Educação Especial sofreu ao longo dos tempos algumas transformações no que se refere ao seu significado. O termo Educação Especial era frequentemente utilizado para designar um tipo de educação distinta da que se praticava no ensino regular e que era desenvolvida paralelamente a esta. Neste sentido, a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição era segregada para uma unidade ou centro específico, pelo que a Educação Especial era, assim, dirigida a um grupo de alunos «diferentes» dos restantes alunos considerados «normais».

O conceito de necessidades educativas especiais não é homogéneo em diferentes países. Todavia, a sua classificação e as modalidades de intervenção têm observado vários paradigmas de abordagem e aplicação.

Nesta perspetiva, surgem vários conceitos:

(...) “A educação especial é um conceito envolvente, o qual tem sido descrito, definido e explicado de muitas formas. Estas diferentes perceções sobre o que é a educação especial nasceram das experiências e orientações de diversas pessoas. Ela deve ser entendida como uma lista de passos para serviços e resultados cada vez mais adequados aos estudantes com deficiências”. Smith (2008), p. 40).

Este conceito passou por várias e uma das mais sonantes etapas. Um dos modos pelos quais a educação especial é definida diz respeito a professores que se dedicam a esta área.

(...)“a educação especial podia também ser definida como um serviço ou parte de apoio ao sistema educacional, na qual haveria consultas a outros profissionais, orientações e colaboração àqueles que também lecionam e trabalham para alunos com deficiência”. Smith (2008, p.40)

De acordo com o IPODINE (2014) O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) surge como resposta ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo, hoje em dia, os princípios que a filosofia da inclusão prescreve. Pretende-se, assim, chegar a uma igualdade de direitos, nomeadamente no que respeita à não discriminação, tendo por base as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioemocionais das crianças e adolescentes em idade escolar.

Correia (1997 referindo Simbine 2015) concebe os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoios e serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e social.

1.2. Da Segregação à Integração

Segundo Moital (2012), na Idade Média, em pleno Cristianismo vigorou uma fase em que estas pessoas eram tratadas com muita indiferença e ignorância. Posteriormente, surgiram duas visões sociais diferentes: uma que considerava as pessoas com deficiência como filhos de Deus e com poderes divinos; Em contrapartida, uma outra que considerava estas pessoas ligadas com o demónio e por isso não dignas de um tratamento equitativo às normais. Esta conceção estendeu-se por toda a idade média até ao Renascimento.

Nesta época, o conceito de deficiência era muito abrangente, sendo que englobava os deficientes físicos, os doentes, mentais, os epiléticos e até os pobres, pelo que eram excluídos socialmente e albergados em asilos.

A declaração de Salamanca é considerada um dos marcos referenciais mais importantes que marcou rotura entre a segregação à integração.

Muitas vezes os conceitos de inclusão e integração são usualmente confundidos. A medida que várias reformas vão sendo observadas a nível das políticas educativas com repercussão nos programas curriculares, e nas metodologias do ensino regular, foi-se cada vez mais procurando proporcionar uma atenção especial ao ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, em que sempre que possível poder “usufruir” e compartilhar a classe regular.

Assim, Correia (2010) sugere que 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, e “meio menos restritivo possível” como sendo um conceito que pede a colocação da criança com NEE num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características, com o fim de ela poder vir a receber uma educação, está a inferir que a integração das crianças com NEE parte da convicção de que a criança deve ser educada no meio menos restritivo possível e de este meio pode responder satisfatoriamente às necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo imprescindível à superação do seu problema”.

Todavia, são dois conceitos diferentes no que diz respeito à abrangência e à aplicabilidade. A integração constitui o tratamento condicional que se confere àquelas pessoas que, por inerência de uma deficiência ou limitação substancial ou superficial na sua aprendizagem, exigem um atendimento especializado e alternativo e compensatório, ou implique alterações e adaptações curriculares e metodológicas, a fim de que seja integrado na comunidade. Muitos países ainda adotam a educação integradora ao invés da inclusão educativa. Neste contexto, Angola, tem estado a evoluir para a inclusão educativa, abandonando paulatinamente algumas práticas da escola integradora. À guisa de exemplo, é a adoção, em 2017 da nova Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão.

1.3. Da Integração à Inclusão

Não há crianças nenhuma que não queira aprender. Esta reflexão leva-nos a pensar em que tipo de ambiente e condições poderá aprender melhor a criança com necessidades educativas especiais. Para Correia (2007), o movimento inclusivo tende a prescrever a classe regular de uma escola regular o local ideal para as aprendizagens dos alunos com NEE. Será aí, na companhia de seus pares sem NEE, que ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de, se todas as variáveis se conjugarem, vir a maximizar o seu potencial. Uma escola inclusiva, é, assim uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.

Segundo (Clark et al., 1995 referido por Ainscow 1997, p. 13) assim, em vez de se sublinhar a ideia de integração, acompanhada da ideia de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam as necessidades de todas as crianças.

Sassaki (2006) ao explicar sobre o processo de inclusão/integração educacional situa quatro fases que ocorreram ao longo do desenvolvimento da história da inclusão:

- Fase de Exclusão: período em que não havia nenhuma preocupação ou atenção especial com as pessoas deficientes ou com necessidades especiais, isto é, eram simplesmente rejeitadas e ignoradas pela sociedade.

- Fase da Segregação Institucional: neste período, as pessoas com necessidades especiais eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação.

- Fase da Integração: algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade.

- Fase de Inclusão: todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

1.4. Concepções sobre Inclusão

A inclusão constitui o processo que visa conceder o direito à escola a todas as pessoas de forma incondicional sem discriminação, independentemente da sua raça, sexo, etnia, credo religioso, deficiência. Uma escola inclusiva é aquela que atribui oportunidades iguais para todos e adota estratégias diferenciadas para cada caso, com vista a que cada um desenvolva as suas potencialidades.

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa

organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”. (p. 11-12)

A escola inclusiva é aquela que pauta por uma educação baseada no respeito incondicional do direito que todo o ser humano tem de ser educado e instruído de modo a garantir a sua inserção e aceitação numa sociedade organizada com base nos critérios da justiça social e no igualitarismo.

A educação inclusiva é um paradigma de educação contemporâneo que tem por conceção uma educação igualitária para todos. Isto implica um processo de transformação e rutura de alguns padrões culturais e de algumas políticas cujos objetivos não tendam para esse fim. A Declaração de Salamanca (1994) marca um período de transição da educação especial para a educação inclusiva. Assim, que se manifesta na integração e adaptação progressiva da pessoa deficiente de forma incondicional ao convívio social garantindo o usufruto da sua cidadania e sujeito dotado de direitos e deveres simétricos a todos.

“Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da via (SASSAKI, 2009, p.41)”.

A inclusão é um problema sobre o qual se tem falado muito nos dias que correm e talvez pouco se tem feito no que concerne às crianças com necessidades educativas especiais. Este assunto tem sido debatido, discutido e pesquisado há cerca de décadas.

Aspetos como a abordagem política, a formação e o papel dos professores, a qualidade de aprendizagem, a avaliação e intervenção educacional especializada, entre outros, igualmente relevantes, têm aparecido com frequência nas investigações sobre esse novo paradigma educacional (Oliva 2016). Não obstante, apesar de várias investigações, ainda tem faltado consenso e muitas contradições têm marcado o cenário paradigmático, facto implica outros questionamentos e estudo com vista a encontrar uma unidade na diversidade.

De acordo com (Prieto2006 referido por Oliva 2016 p.492), existem quatro diferentes pontos de vista no que concerne à educação inclusiva. Alguns autores consideram que ela

já foi atingida, por entenderem que a matrícula na escola regular, já constitui inclusão; há outros que se referem a esse modelo de educação como utópico, ou seja, impossível de ser realizado; há ainda aqueles que defendem que ela é um processo gradual e que requiere a participação de todos os atores envolvidos; e por fim há os que propõem a rutura imediata com o instituído para que uma educação única atenda a todos, sem necessidade de uma transição.

1.4. Normativos-Chave

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi inspirada num longo e sangrento período bélico que o mundo registou, a II guerra mundial (1939-1945) que se caracterizou por muitas atrocidades e soberbas violações aos direitos conaturais do homem, particularmente o direito à vida. A necessidade de criar convenções espelhou claramente o desejo dos governos, no sentido de adotar paradigmas que salvaguardem como fim último a dignidade da pessoa humana, independentemente das suas particularidades. Nesta perspectiva, o direito à educação e à instrução foi igualmente consagrado de forma incondicional e inalienável a todos os homens. Confirmamos o que diz o artigo 6º da DUDH:

1. “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução está baseada no mérito”.
2. “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”.
3. “Os pais têm prioridade de direito na escolha de instrução que será ministrada a seus filhos”.

Sobre este direito depende basicamente a formação integral do indivíduo como pessoa dotada de razão e consciência. Na verdade, é este direito que permite à pessoa usufruir de outros direitos fundamentais como a liberdade de expressão e de manifestação, liberdade

de associação e de reunião e dos direitos políticos. O pensamento crítico de um cidadão depende está consubstanciado numa instrução adequada, pelo que os estados são obrigados a respeitar e garantir o acesso à instrução, pelo menos no ensino de base.

Este direito permite ainda que o indivíduo respeite as diferenças e a diversidade cultural e a sua conduta social dependerá das normas que a sociedade considera como favoráveis para uma convivência sã e pacífica. A isenção deste direito inalienável tem levado a que várias políticas tendam à manipulação de homem para homem, à escravatura, a discriminação e à exclusão social. Por isso, todo estado cuja política educativa não tenda à instrução, não é libertadora. Pelo contrário, oprime e subverte este direito conatural ao homem.

A isenção do direito á educação e à instrução, faz com que muitas culturas, grupos minoritários e civilizações sejam marginalizadas e excluídos, fazendo com que este

1.4.1. Uma Radiografia à Declaração de Salamanca (1994)

Esta declaração foi concebida num momento importante que marcou a transição e redefinição do conceito de necessidades educativas especiais e constitui um documento convencional que congregou o consenso de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia que teve lugar em Salamanca (Espanha), de 7 a 10 Junho de 1994. Na ocasião, reafirmou-se o compromisso de uma educação para todos, relevando igualmente a necessidade de dar uma atenção às crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino. Este compromisso seria então escrupulosamente honrado por todos os países e instituições afins. Eis os pressupostos desta declaração no seu ponto n° 2:

Acreditamos e Proclamamos que:

- ✓ Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- ✓ Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- ✓ Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

- ✓ Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- ✓ Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Importa referir que os pressupostos desta declaração de Salamanca foram depois ratificados por vários países que reconheceram a importância da inclusão destes estratos sociais nos patamares baseados no igualitarismo social.

1.4.2. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Este normativo marca um capítulo transitório na mudança de um paradigma da exclusivista para um mais inclusivo. Assim, no seu artigo 1º que faz menção aos seus propósitos, salienta que:

“O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” ONU, (CDPD-2007, p. 26).

No que se refere às definições, a CDPC clarifica no seu artigo 2º que para os propósitos da presente Convenção:

- ✓ “Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e “alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis;
- ✓ “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não falada;
- ✓ “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os

direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;

- ✓ *“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;*
- ✓ *“Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. ONU, (CDPD-2007, pp. 26-27).*

Neste artigo, pode-se perceber a especificação do nível de abrangência do conceito, pois que facilita a distinção de quem é verdadeiramente uma pessoa portadora de deficiência, bem como o conhecimento dos direitos que lhes são inerentes.

1.5. A Inclusão como uma Nova Política de Educação

O termo inclusão tem preenchido várias vezes os discursos políticos e do senso comum em várias esferas sociais. Todavia, a compreensão do verdadeiro sentido de incluir uma pessoa com deficiência, está longe de ser alcançado, até mesmo nos países mais desenvolvidos, quer sob o ponto de vista analítico e holístico, quer do ponto de vista de propostas interventivas. Assim, a inclusão marca uma revolução que desafia todos os estados a comprometerem-se com a dinâmica global de reformas políticas com vista a adoção de um novo paradigma filosófico que tem como fim último a equidade e a igualdade de direito para todos.

A educação Inclusiva é no fundo a congregação de um conjunto de ideologias que na perspectiva de Sue Tubbs (2008), são resultado de várias influências tais como:

- i) As comunidades: referem-se a abordagens pré-coloniais e as indígenas da educação e aos programas baseados na comunidade.
- ii) Os ativistas e defensores: refere-se a combinação de vozes dos intervenientes – representantes de grupos de alunos, várias vezes excluídos marginalizados da educação. (Por exemplo: ativistas com deficiência, pais que defendem seus filhos, defensores dos direitos das crianças e aqueles que defendem as mulheres/meninas e grupos étnicos minoritários.)

- iii) O movimento sobre a qualidade na educação e a melhoria das escolas: tanto no Norte como no Sul, os problemas da qualidade, os acessos e a inclusão estão fortemente ligados e contribuem para a compreensão e prática da educação inclusiva como sendo responsabilidade dos sistemas educativos e das escolas.
- iv) O movimento das escolas especiais: os conceitos e as aplicações práticas das necessidades educativas especiais são problemáticos em países do Norte e do Sul. No entanto, o “novo pensamento” do movimento das necessidades educativas especiais – como demonstrado na Declaração de Salamanca tem sido uma influência positiva para a educação inclusiva, permitindo que escolas e sistemas respondam verdadeiramente a uma vasta área da diversidade.
- v) Agências internacionais: a ONU é a influência mais importante sobre o desenvolvimento da política e prática da educação inclusiva. Doadores importantes formaram uma parceria – a *Fast Track Initiative* - para acelerar o processo relativamente aos objetivos da EPT.
- vi) ONG, movimentos, redes e campanhas: uma vasta gama de iniciativas sociais civis, tais como a campanha global pela Educação, procuraram juntar a política e a prática e envolver todos os intervenientes.

O princípio da inclusão, na perspectiva de Correia (1995) faz um apelo à escola contemporânea que tenha atenção à criança-todo, não só a criança – aluno que consequentemente respeite três níveis de desenvolvimento que se traduzam na vida académica, socioemocional e pessoal com vista a garantir uma educação adequada e orientada ao melhoramento e á maximização do seu potencial.

Apesar dos apelos internacionais e a ratificação da parte de muitos estados e governos, a vários normativos, a materialização do sonho da inclusão ainda está longe de ser plena. Há ainda autores que não acreditam numa verdadeira inclusão. Muitas teorias sobre educação contemporânea, pecam por apresentarem avanços particularmente para a atenção que deve-se dar ao aluno tido com o normal, descurando do estrato dos alunos portadores de deficiência e com NEE. Uma escola que se pretende inclusiva, é em nossa opinião aquela que deve se coadunar com o modelo de sistema inclusivo centrado no aluno.

1.6. Principais barreiras contra a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular

A passagem das crianças especiais para o ensino regular foi uma conquista que marcou a história da educação e da luta progressiva contra a educação exclusivista. Porém, ainda há muitas barreiras que obstaculizam a aprendizagem e a participação inclusiva. Para Booth e Ainscow (2002), o estabelecimento físico, as culturas, as políticas, o currículo, o método de ensino, o lugar em que os alunos se sentam e a forma de interação são alguns exemplos de barreiras que podem dificultar a vida escolar de qualquer aluno, não só dos que têm alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A mitigação destas barreiras, na perspectiva dos autores, implica a mobilização de recursos – físicos, humanos, políticos etc. – nas escolas e comunidades. Frequentemente, as escolas detêm mais recursos do que utilizam.

A maioria das crianças com deficiências ou necessidades especiais não frequenta a escola, especialmente quando as escolas e os sistemas educativos não têm políticas ou programas para incluir as crianças com deficiências físicas, emocionais ou educativas. Estas são as crianças em quem costumamos pensar quando falamos de “educação inclusiva”. São as crianças que nunca frequentaram a escola por causa das atitudes negativas ou por se acreditar que não são capazes de aprender. Os pais ou os membros da comunidade podem também não estar conscientes de que estas crianças têm o direito à educação e deveriam frequentar a escola. As instalações da escola (como as escadas) podem bloquear a entrada destas crianças. São também elas que costumam desistir porque as salas de aula são muito grandes e não podemos dedicar tempo suficiente às necessidades especiais. Além disso, o conteúdo do currículo, os nossos métodos educativos e até mesmo a “língua” de ensino (falada, visual) podem não ser apropriados para as crianças com deficiências ou outras necessidades especiais. (Rede Inclusão 2004).

A realidade inclusiva das escolas angolanas, tal como a de muitos países mais desenvolvidos, ainda tem um caminho longo por percorrer. Não obstante a ratificação tardia da política inclusiva, ainda há a hercúlea tarefa de materializar estas políticas. No município de Moçâmedes por exemplo, existe uma escola do ensino especial e várias salas inclusivas anexas. De acordo com o Chefe do Departamento de Ensino Especial existem no município sede num total de 148 salas inclusivas, sendo que cada uma delas está composta por 2 (dois) a 3 (três) alunos no máximo. Os professores das “had hoc”, possuem na sua

maioria agregação pedagógica, para além de regularmente merecerem várias formações e capacitações com vista a responder pontualmente às necessidades dos alunos afetos às referidas salas. Apesar da boa vontade do governo angolano em pautar por uma política de inclusão, ainda são visíveis os focos da integração, pois que muitos alunos ainda são alvo de uma educação dirigida e condicionada aos padrões pré-estipulados pelo sistema, pela escola, pelo departamento e pelo ministério, o que de certa forma obriga a que estas crianças e jovens se adaptem à realidade e ao paradigma vigente. No âmbito da autonomia das escolas, seria sensato que cada escola que contemplasse uma destas salas inclusivas, pudesse adotar estratégias mais pragmáticas e objetivas de intervenção individualizada, desde que a sua aplicabilidade seja supervisionada e avaliada por uma entidade qualificada e autorizada para o fazer. Desta forma, mitigar-se-ia a dependência excessiva das instâncias superiores para resolver problemas pontuais e contextuais. Outro facto a salientar tem a ver com o acesso ao II ciclo. Muitos alunos provenientes quer da escola especial, quer das salas inclusivas, ficam limitados, pois maior parte das escolas do II ciclo não estão preparadas para receber alunos com NEE a fim de incluí-los. A falta de preparação se traduz na ausência de sincronia entre os currículos, (perfil de entrada versus perfil de saída) a falta de flexibilidade curricular, falta de preparação dos professores, entre outros. Importa referir que no âmbito inclusivo, a escola do II ciclo de formação de professores (Patrice Lumumba) tem tido alguma iniciativa em receber alunos com necessidades educativas especiais, porém com a limitação de poderem escolher um único curso que é o de educação física.

A iniciativa de uma educação inclusiva surge num contexto em que a experiência comprovou que o facto de crianças tidas como normais e crianças que apresenta, alguma imitação na aprendizagem, pode ser mais favorável quando houver partilha e interação entre ambas.

A Declaração de Salamanca é clara ao afirmar que:

“As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos” (UNESCO, p. 9).

Isto implica que Independentemente da condição de aprendizagem que cada criança apresenta em sala de aulas, elas merecem ser tratadas na proporção das suas capacidades.

A Declaração de Salamanca reforça ainda que:

“A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos seus estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, p. 11)”.

Esta declaração, acrescenta ainda que o sucesso destas crianças depende não só do empenho dos professores, dos profissionais das escolas, como também dos pais, amigos, colegas e voluntários ligados à escola.

1.6.1-Barreiras Atitudinais

Muitas atitudes adotadas por pessoas ligadas ao círculo familiar, à escola, à comunidade e aos círculos de amigos, têm adotado concepções que em nada abonam ao processo inclusivo. Existem muitas barreiras que atentam contra o acesso destas crianças às instituições quer de ensino público, que privado direito à igualdade das crianças com necessidades educativas especiais.

Amaral (1998 cit. Mendonça 2013, p.8) afirma que as barreiras atitudinais “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por se esta significativamente diferente, em especial quanto as condições preconizadas como ideais” (p.17).

Desta forma, as atitudes e os preconceitos contra as diferenças proporcionam um tratamento desigual em desfavor da pessoa portadora de deficiência o que leva à discriminação.

Ferreira (2006 cit. Mendonça 2013, p.8) classifica a discriminação contra as pessoas com deficiência em:

- Discriminação visível: o ato que se manifesta de forma explícita.

- Discriminação velada: superproteção (baixa crença no potencial da pessoa com deficiência por exemplo).
- Discriminação negativa: quando se dá um tratamento diferenciado visando menosprezar uma pessoa ou um grupo social, impedindo sua participação social em condições de igualdade ou provocando constrangimento.
- Discriminação positiva: objetiva equiparar as oportunidades do sujeito garantindo sua igualdade de direitos.

Vários estudos têm evidenciando que a discriminação aos alunos com deficiência está patente e indicam que é ainda uma luta longe de se vencer.

Para Carvalho (2007, p.77 cit. Mendonça 2018, p.8)

(...) “as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações preceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade”. Mendonça (2018, p.8)

Para Mendonça (2013, pp. 8 -10) Constituem barreiras atitudinais na escola aquelas que se apresentam em forma de:

- Ignorância: desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência;
- Medo: ter receio de receber um aluno com deficiência;
- Rejeição: recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência;
- Percepção de menos- valia: avaliação depreciativa da capacidade. Sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte;
- Inferioridade: acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará os demais;
- Piedade: sentir-se pesaroso e ter atitudes protetoras em relação ao alunos com deficiência;
- Adoração do herói: considerar um aluno como sendo “especial”, “Excecional” ou “extraordinário”, simplesmente por superar uma deficiência ou por fazer uma atividade escolar qualquer;

Exaltação do modelo: usar a imagem do estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante os demais;

- Percepção de incapacidade intelectual: evitar a matrícula dos estudantes com deficiência na instituição escolar, não deixando que eles demonstrem suas habilidades e competências;
- Efeito de propagação (ou expansão): supor que a deficiência de um aluno afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade;
- Estereótipos: pensar no aluno com deficiência, comparando-o com outros com a mesma deficiência, construindo generalizações positiva e/ou negativas sobre as pessoas com deficiência;
- Compensação: acreditar que as pessoas com deficiência devem ser compensadas de alguma forma minimizando a intensidade das atividades pedagógicas;
- Negação: desconsiderar as deficiências do aluno como dificuldades de aprendizagem;
- Substantivação da deficiência: referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo;
- Comparação: comparar os alunos com e sem deficiência, salientando aquilo que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação ao aluno sem deficiência, colocando este em posição superior ao primeiro;
- Atitude de segregação: acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, elas deverão ser encaminhadas à escola especial, com profissionais especializados;
- Adjetivação: classificar a pessoa com deficiência como "lenta", "agressiva", "dócil", "difícil", "aluno-problema", "deficiente mental", etc.;
- Particularização: afirmar, de maneira restritiva, que o aluno com deficiência está progredindo à sua maneira, do seu jeito, etc.;
- Baixa expectativa: acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos; prever que o aluno com deficiência não conseguirá interagir numa sala regular;
- Generalização: generalizar aspectos positivos ou negativos de um aluno com deficiência em relação a outro com a mesma deficiência, imaginando que ambos terão os mesmos avanços, dificuldades e habilidades no processo educacional;

- Assistencialismo e superproteção: impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não deixar que os alunos com deficiência explorem os espaços físicos da escola, por medo que se machuquem;

1.6.2- Barreiras Arquitetônicas /Acessibilidade

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é perentória no seu artigo 9º (acessibilidade), quando afirma que:

“A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de uma forma independente e participar plenamente de todos os aspetos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural”.

O Artigo nº5 da lei das acessibilidades pode entender-se como acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia, de edificações, dos espaços, mobiliários, equipamento urbano, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação.

Importa referir que a acessibilidade não se reduz às mudanças arquitetónicas nas escolas. O posicionamento do aluno na sala de aula, o volume de voz utilizado pelo Professor em sala de aula, o posicionamento do professor em sala de aula para facilitar a leitura labial dos alunos, a construção ou aquisição de materiais específicos, são outros exemplos de adequação de acesso ao currículo que podem ou não demandar do tempo e do investimento financeiro, Oliva (2016, p.495).

A existência das barreiras que com alguma facilidade podiam ser removidas, representam um desafio à inclusão e uma atitude de discriminação desnecessária.

A promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental para a qualidade de vida das pessoas, sendo um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática, contribuindo decisivamente para um maior reforço dos laços sociais, para uma maior participação cívica de todos

aqueles que a integram, e conseqüentemente, para um crescente aprofundamento da solidariedade no Estado Democrático de Direito. Cfr Lei nº 10/16.

No artigo 5 da lei das acessibilidades pode entender-se como acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia, de edificações, dos espaços, mobiliários, equipamento urbano, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação

1.6.3- Barreiras Comunicacionais

As barreiras comunicacionais traduzem-se no leque de obstáculos que inviabilizam o acesso dos alunos com deficiência a uma comunicação alternativa e possível. Um dos grandes obstáculos na comunicação dos alunos com deficiência tem a ver o acesso às tecnologias de informação e comunicação, bem como o fraco domínio da língua de sinais por parte dos professores, pais e encarregados de educação e comunidade em geral. A educação inclusiva implica, não só um domínio da linguagem de sinais por parte dos professores, como também a presença da figura de um intérprete na sala de aula. A relação de pares entre alunos com deficiência e alunos “regulares” é de capital importância no melhoramento da comunicação em sala de aula e não só. A falta do uso da linguagem de sinais nas instituições públicas, constitui um grande entrave ao processo de inclusão e conseqüentemente uma barreira à comunicação da pessoa com deficiência auditiva. Para uma verdadeira inclusão e A figura do intérprete é fundamental em qualquer instituições, desde os hospitais, tribunais, esquadras policiais, administrações municipais, etc. À guisa de exemplo, há situações embaraçosas que envolvem a dificuldade de comunicação e acesso de pessoas com deficiência nas instituições públicas, por falta da figura de um intérprete, que viola gravemente o princípio da igualdade consagrado na C.R.A. (Constituição da República de Angola) e o direito à informação.

Em Angola já existe um dicionário de LGA (língua gestual angolana), mas a inclusão de crianças com deficiência auditiva, passa por uma reforma do sistema educativo no sentido retirar todas as crianças deficientes fora do sistema de ensino.

Há uma necessidade de formação contínua dos professores em LGA por forma a mitigar as necessidades das crianças portadores de deficiência do tipo auditiva

1.6.4- Barreiras Pedagógicas

A formação e qualificação de professores é uma ferramenta fundamental e condição para uma inequívoca inclusão de crianças com NEE, pois que estas exigem uma atenção especial e diferenciada. Importa saber que por lei, todas as pessoas portadoras de deficiência têm direito ao acesso às classes comuns, com este prerrogativa há um aumento deste público às escolas, o que implica maior investimentos de modos a garantir aprendizagens e desenvolvimento significativo e efetivo. Para Montoan & Pietro (2006 referido por Oliva 2016), os professores, por sua vez, devem ser capazes de compreender as necessidades dos alunos, para que dessa maneira, possam elaborar atividades que contemplem os mais diversos perfis, no intuito de aprimorar o atendimento e abastecer com novas técnicas o seu planeamento.

A participação e envolvimento direto dos professores na tarefa de incluir as pessoas com deficiência, constitui um desafio para estes profissionais, na medida em que são chamados a explorar as suas potencialidades e capacidades em prol deste estrato social. Além deste compromisso pessoal, cabe aos governos traçar políticas de formação contínua dos professores para fazer face aos desafios da modernidade e das exigências das aprendizagens diferenciadas. Para isso, a educação inclusiva obriga a uma análise individual dos casos e a adoção de estratégias orientadas e ajustadas às capacidades e potencialidades do aluno, proporcionando assim um ambiente favorável na relação professor/alunos.

Para Alves e Oliveira (2017, p.321), a inclusão estimula uma crise escolar positiva na Educação, pois atinge aspetos institucionais e didáticos, visto que são sinónimos de pluralidade, democracia e transgressão, onde os alunos são o sujeito com identidade única, sem modelo ideal fixado, assim para que a inclusão ocorra, é necessário reconhecer que cada aluno tem uma cultura diferente, meio social e afetivo diversificado. As maiores dificuldades dos alunos portadores de deficiência não residem no facto de serem deficientes e de obrigarem condições de tratamento diferenciado, mas na falta de confiança nas suas potencialidades.

Hoje em dia muitos professores e outros profissionais ligados à Educação são capacitados e “empoderados” com cursos de especialização, mais abrangente e de maior duração, voltados para a educação inclusiva, sobretudo ligados à Psicologia, Fonoaudiologia, terapia

ocupacional, entre outros. No entanto, falta ser criada uma grade adequada a nível da graduação (Silva, 2000).

O Relatório Mundial da Organização Mundial de Saúde (OMS) de 2011 sobre a Deficiência observa que o cumprimento pleno de todos os requisitos das normas de acessibilidade em novas construções é, em geral, cerca de 1% do total de custos, o que derruba o mito de que integrar a acessibilidade no desenho das escolas é muito dispendioso (Instituto Rodrigo Mendes, 2011).

Portanto, todas as pessoas, independentemente da sua condição, têm o pleno direito a bens e serviços a fim de melhorar as condições ambientais e mitigar as limitações decorrentes dessa condição.

1.7. Algumas Estratégias Metodológicas Inclusivas

Para melhor incluir os alunos com deficiência e/ou com NEE, a indiferença, o medo e o conformismo são das piores atitudes que se pode ter, quer da parte das famílias, como da parte dos professores. É preciso, acima de tudo, buscar estratégias alternativas, buscando informação e formação com vista a otimizar as ações pedagógicas. Nesta perspetiva, algumas orientações gerais podem dirimir algumas dúvidas e consequentemente melhorar a aprendizagem dos alunos com NEE.

Partimos do pressuposto segundo o qual a inclusão não se traduz apenas na efetuação da matrícula do aluno com deficiência na escola regular, mas implica olhar para a turma na sua globalidade, independentemente da deficiência, condição social, cultural e ética, criando condições para que todos aprendam;

Silva (2014, pp.42-46) sugere algumas estratégias metodológicas, inspiradas na Declaração de Salamanca (1994, p.4) no sentido de modificar atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras e uma sociedade inclusiva:

- Procure saber se o aluno com deficiência tem alguma restrição médica que o impeça de fazer atividades dentro ou fora da sala de aula. Caso tenha. Caso tenha acompanhe o seu estado de saúde e conheça os efeitos dos medicamentos que ele está tomando e que podem afetar seu comportamento e seu processo de aprendizagem;

- Realize o panejamento dos conteúdos, considerando os métodos e recursos de ensino, conforme as necessidades específicas dos alunos com deficiência física, intelectual e sensorial;
- Preveja, na condução das atividades e dos conteúdos: a metodologia, as estratégias, os materiais didáticos específicos, a organização do espaço da sala de aula, o tempo para que todos os alunos possam sentir-se capazes de obterem sucesso da aprendizagem;
- Crie e adapte, quando necessário recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Use os pressupostos do desenho universal;²
- Procure não tornar o ensino um ato mecânico sem atrativo e descontextualizado;
- Avalie os programas e métodos de trabalho, a fim de introduzir alterações, quando necessário;
- Forme grupos cooperativos com instruções e metas bem claras, considerando as características e as aprendizagens de cada aluno.
- Provoque intervenções que ajudem o aluno a refletir e a avançar em seu processo de aprendizagem;
- Garanta que, em toda atividade realizada em sala de aula e/ou extraescolar, sejam feitas acomodações, para que todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência; possam participar conforme as suas potencialidades e possibilidades;
- Incentive a amizade entre os alunos com e sem deficiência, promovendo atividades cooperativas, aulas de campo, comemoração dos aniversários roda de conversa para o compartilhamento de potencialidades e o estabelecimento das conexões pessoais;
- Organize um rodízio diário para determinar quem vai auxiliar, quando necessário, o colega com deficiência;
- Estimule a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- Opte, se o aluno necessitar de formas alternativas de comunicação, por um sistema de comunicação aumentativa e ampliada (CAA), considerando as condições de uso pelo aluno, consoante previa a avaliação que evidenciará as suas habilidades, bem como qual tipo de CAA, entre aquelas utilizadas por estudantes com paralisia

² O desenho universal orienta a elaboração de recursos e materiais, a fim de que possa ser utilizado por todos, e o maior tempo possível, sem necessidade de adaptação, de forma a beneficiar pessoas de todas as idades e capacidades. É o desenho universal que estabelece os requisitos da acessibilidade.

cerebral (ZAPOROSZENKO et al, 2008 cit Silva 2014), é o mais adequado a sua situação conforme citado nas orientações para ações didáticas junto a alunos nessa condição;

- Ajude, também, o aluno com deficiência a expressar o seu desejo. Dê a palavra ao aluno para que ele fale do que necessita, o que aprendeu, para que opine sobre o que está sendo trabalhado em sala de aula;
- Avalie o desempenho escolar do aluno mapeando o seu processo de aprendizagem no que diz respeito aos avanços, retrocessos e dificuldades na organização dos estudos, no tratamento das informações conceituais, procedimentais, atitudinais na participação na vida social;
- Esteja atento aos conceitos, preconceitos, gestos e posturas que têm embaçado a sua prática;
- Reflita sobre quais são os principais conhecimentos que levamos conosco quando deixamos a escola. Lembre-se de que gestos, sensibilidades, formas de compartilhar, de intervir, modos de pensar, de sentir e de conviver, são tão importantes quanto os conteúdos formais;
- Mantenha uma atitude de respeito e de dignidade em relação ao seu aluno com deficiência. Assim, estará transmitindo aos demais alunos um modo positivo de convivência com um colega na condição de deficiência;
- Estimula a autonomia e a independência do aluno com deficiência, lembrando que ele também é aluno; Nesse sentido ele tem, como os demais, o dever de seguir as regras estabelecidas pela unidade escolar e por sua classe;
- Atente para o facto de que as estratégias de aprendizagem, os procedimentos, os meios de acesso ao conhecimento e à informação, bem como os instrumentos de avaliação devem ser adequados às condições de deficiência de cada educando;
- Desperte a curiosidade dos alunos, destacando a relação dos conteúdos com acontecimentos do quotidiano;
- Demonstre interesse pelos conteúdos que estão sendo trabalhados e elabore atividades que mostrem a evolução do educando;
- Respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno, questionando aqueles que ainda não conseguiram acompanhar o encadeamento das ideias discutidas;

- Mude as estratégias didáticas ao perceber que os alunos não estão aprendendo e estabeleça metas realistas, explicando detalhadamente os objetivos e oferecendo pistas de como superar as dificuldades, sem revelar de imediato a solução;
- Invista em avaliações positivas do desenvolvimento da aprendizagem evitando comparações que possam intervir na autoestima dos alunos. Sempre oriente, quando necessário, por forma que haja melhoria nos resultados das tarefas.

1.8. Recursos para apoiar a aprendizagem e a participação no Processo de Inclusão

1.8.1. Relação Família – Escola

O envolvimento dos pais e da comunidade é uma condição fundamental para a manutenção de uma educação inclusiva de qualidade quer dentro, quer fora da sala de aulas.

Para melhor se compreender a importância do envolvimento parental e a sua relação com os profissionais ligados à educação, vale fazer menção à algumas teorias sobre o funcionamento da relação família-escola.

O envolvimento direto da família é fundamental para o sucesso do processo de inclusão da criança com NEE. Ao longo da história, o envolvimento parental ante da criança com NEE registou várias etapas importantes. Turnbull & Summers (1985 cit Correia 1996) referem as mudanças que têm sido registadas nos últimos 40 anos , no sentido de uma evolução que começou por considerar os pais como os principais culpados pelos problemas dos filhos, até estes assumirem a responsabilidade e um envolvimento mais ativo nas decisões pragmáticas a tomar. Esta evolução implicou mudanças significativas na relação pais-profissionais, pois que os pais passaram a assumir um papel mais interventivo em questões ligadas ao processo educacional dos seus filhos. Eles tornaram-se defensores dos direitos dos filhos e intervenientes ativos, fazendo com que os profissionais se adaptassem a novas atitudes na forma de atuar dos pais. Todas estas mudanças foram devidamente acompanhadas por novas exigências na formação dos profissionais no que diz respeito ao trabalho com a família.

A primeira fase de envolvimento colaborativo das famílias nas escolas é a promoção de uma ambiente social e educativo, onde os pais e parceiros se sentem bem acolhidos,

respeitados, confiados, ouvidos e tidos como necessários no processo de inclusão (Meresman, 2014). O mesmo autor apresenta algumas vantagens relevantes a ter em conta para desenvolver uma cultura de colaboração em prol educação inclusiva:

1. Há uma importância do envolvimento em todo o ciclo de vida das crianças com deficiência, fundamentalmente nos primeiros anos (UNICEF, 2012).
2. O envolvimento dos pais e da comunidade é um princípio importante da educação inclusiva de qualidade;
3. A ligação positiva entre os pais e a escola influencia as atitudes e realizações das crianças na educação;
4. As famílias e as organizações da sociedade civil podem também desempenhar um papel importante no processo de avanço do quadro legal e político da educação inclusiva;
5. As crianças com deficiência não são as únicas que se beneficiam, existem também vantagens para os pais, os colegas da turma, os professores da escola.

1.8.2. Importância da interação família – escola

A importância do envolvimento dos pais fundamenta-se no facto de o binómio escola-família proporcionarem situações complementares e fomentadoras de aprendizagens significativas e de convivência na diversidade. A família é inquestionavelmente o meio no qual a criança assimilar a cultura, as normas para a sua inserção social. Para que o desenvolvimento da personalidade da criança seja harmonioso é necessário o ambiente familiar reflita uma atmosfera de crescente progressão educativa.

(...) “A escola foi, é e sempre será o espaço mais explorado do ser humano, depois do ambiente familiar. Em muitos casos, talvez seja em igualdade de exploração. Ela sempre foi aberta a pessoas que tivessem um nível de intelectualidade capaz de aprender e se sobressair para a sociedade. Assim sendo as pessoas com deficiências não frequentaram a escola regular, sendo incluídas nas escolas de cunho terapêutico ou especial”. Mendonça (2013, p.5)

A participação dos pais e encarregados de educação é crucial para o desenvolvimento de qualquer criança. Para as crianças com NEE, é ainda mais imprescindível, por estas carecerem de maior apoio e estimulação.

(...) “O nível de envolvimento da família na educação das crianças pode variar de acordo com as oportunidades de participação que o sistema de educação lhe disponibiliza. No caso

das crianças com deficiência, a vontade de a família participar na colaboração pode ser influenciada pelo tipo de deficiência, bem como o seu estatuto socioeconómico e pela natureza do relacionamento pai/filho (ou encarregado de educação/criança), UNICEF, 2014.

Em Angola podemos dizer que o problema do envolvimento parental tem um longo caminho a percorrer, já que há ainda aspetos contextuais e culturais que intervêm diretamente neste processo. O grau de instrução de muitas famílias, agravado às crenças, ao preconceito e à pobreza tem constituído um problema remoto. Muitos pais abstêm-se em acompanhar e participar na inclusão de seus filhos. A abstenção dos pais na vida académica dos filhos tem motivações objetivas. O longo período de guerra ao qual o país imergiu, elevou os índices de analfabetismo e desemprego degradou o tecido social, retardou o desenvolvimento económico e conseqüentemente o desenvolvimento humano. Por conta destes fatores, muitas crianças carecem de acompanhamento dos pais, que em muitos casos se abdicam do zelo e da proteção. A ignorância de muitos encarregados de educação muitas vezes constitui o principal obstáculo quando se trata do zelo e do respeito ao direito à educação das crianças com NEE. A família desempenha um papel insubstituível no que respeita aos traços culturais e hábitos básicos para a formação da personalidade da criança.

Outro fator agravante tem a ver com o estigma, o preconceito e a discriminação a que muitos pais estão sujeitos por terem um filho com deficiência ou com NEE, o que faz com que estes mantenham os seus filhos em casa. Noutros casos alguns pais e encarregados de educação incumbem as suas responsabilidades à escola.

No seu arquivo *Open File Inclusive Education*, bastante conhecido, a UNESCO sugere uma lista detalhada de opções possíveis de envolvimento dos pais que visam a tornar esta experiência numa relação de dois sentidos:

Família como ativistas: São movimentos que vão surgindo um pouco pelo mundo, que se traduzem em famílias organizadas em redes e organizações que vão buscando protagonismo e influência nas abordagens e políticas mais inclusivas. As ações através das quais os pais os grupos de pais podem ter impacto são: a identificação das escolas dispostas a avançar; o estabelecimento de vínculos e de parcerias com as autoridades da educação para apoiar a educação inclusiva; organização de seminários e de *workshops* para apresentar novas ideias e novas práticas; e o apoio ao desenvolvimento do professor.

Famílias como colaboradoras da educação inclusiva: Nesta opção, o papel dos pais é enfatizado no apoio à inclusão na família, na aprendizagem das crianças e no desenvolvimento em casa. A ideia se fundamenta em as famílias e as comunidades reforcem as experiências inclusivas e de aprendizagem.

Escolas, famílias e a comunidade como parceiros: Existem muitas oportunidades para o estabelecimento de parcerias e de colaboração desde o intercâmbio de informação entre os membros da família ao apoio à aprendizagem.

Famílias que apoiam outras famílias: É particularmente aconselhável no caso de pais de crianças com deficiência que vivem em situação de pobreza, para as comunidades isoladas ou que têm origens culturais ou linguísticas. Neste caso, o apoio dos pais das crianças com deficiência que têm melhor posição social ou educativa pode ser extremamente valioso.

Envolvimento das famílias e da comunidade na direção e gestão da escola: Inclui a participação das famílias no processo de tomada de decisão e no apoio a aspetos de gestão diária das atividades.

Contudo, pesquisas indicam que capacitar as famílias com vista a uma maior participação no processo de decisão, melhora significativamente a inclusão de crianças com deficiência e estabelece vínculos mais próximos não só entre as crianças e os seus pais, com também entre a família e a escola.

1.8.3.O Impacto do meio na Inclusão da Criança com NEE

A plena inclusão da criança com deficiência dar-se-á não apenas pela vontade política ou por meras reformas legais, mas sim quando houver um concurso de fatores estrategicamente racionalizados, tendo em conta os recursos necessários para a educação de crianças em condições especiais.

O meio no qual a criança com deficiência está inserida, desempenha um papel preponderante no desenvolvimento integral da criança. Assim, se ela estiver num ambiente que favoreça o desenvolvimento das suas potencialidades, adaptar-se-á será capaz de derrubar os obstáculos da sua inserção social e integral.

Vygotsky é um dos pensadores que analisou a construção do sujeito a partir das experiências adquiridas mediante a interação com o outro. A visão sócio-interacionista evidencia a ideia segundo a qual as crianças com deficiência podem obter progressos e

evoluções significativas, desde estejam num ambiente recetivo e que precocemente estimule e reforce as suas potencialidades. A redefinição do papel da escola, o envolvimento parental e o trabalho pedagógico são estímulos e condições educacionais favoráveis para a educação da criança com deficiência.

Cunha & Enumo (2012 p. 94) advogam que para Vygotsky, as funções psicológicas são constituídas a partir de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, sendo que para o autor propõe dois conceitos fundamentais para a intervenção junto das crianças com deficiência: o conceito de desenvolvimento potencial e real e a zona de desenvolvimento proximal. Pode-se assim dizer que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, porém possui um desenvolvimento especial, cujas práticas educativas podem constituir fator compensador, tendo em conta as referências sociais e culturais. O desenvolvimento da criança com deficiência decorre da sua capacidade de enfrentamento dos obstáculos e da necessidade de se afirmar num dados contexto sociocultural. Tudo isso só ocorre em ambientes férteis de estímulos. Este autor não advoga a ideia da escola especial, pois acredita que, seria uma rutura com a realidade natural da criança.

Uma outra abordagem sócio-interacionista é a de Feurestein, referenciada por Cunha & Enumo (2012), que pressupõe que “todo ser humano é modificável”. A partir desta ideia, considera que a aprendizagem sob uma perspectiva ativa e otimista, particularmente na perspectiva dos educadores que trabalham diretamente com crianças portadoras de deficiência em matéria de educação especial e inclusão escolar. A motivação é uma condição fundamental para os profissionais que trabalham com crianças portadoras de deficiência, pois que, elas precisam perceber que há um espírito de entrega destas pessoas, associada à vontade e o amor de ver as crianças vencendo as barreiras do pessimismo, do complexo de inferioridade e do preconceito. Os conceitos de modificabilidade cognitiva estrutural e experiência de aprendizagem mediada destacam-se com fundamentais para a compreensão do desenvolvimento das crianças portadoras de deficiência. Esta abordagem otimista acredita na modificabilidade humana.

(...) “assim, um dos princípios da Educação Inclusiva por apostar na transformação do aluno, do professor, da família e da sociedade. Para que isso ocorra, é essencial ao professor acreditar na possibilidade de mudança das pessoas a partir da mediação de aprendizagem. Somente acreditando nisso, todos os obstáculos são ultrapassados ou facilmente superados, tanto para o professor, quanto para o aluno, fazendo com que um projeto de Educação Inclusiva seja alcançado.” Cunha & Enumo (2012, p. 95)

A visão Bronfenbrenner (1977) dá relevância às influências que a mudança de contexto proporcionam ao desenvolvimento do indivíduo, bem como o papel dos elementos que caracterizam esse meio. Este autor acredita na existência e no papel importante que as instituições sociais e os agentes de socialização desempenham na formação da personalidade da pessoa, mas não descarta a possibilidade que estas instituições têm de interagirem de forma conjunta.

Martins, E. & Szymanski, H. (2004) sustentam que,

(...) “A abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (1977, 1989,1996) privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, diferentemente de experiências em laboratório, visando apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em seu habita”.

Nesta perspectiva, a criança com NEE precisa que o seu ambiente seja potencializado e rico de estímulos que lhe projetem para patamares conducentes à sua autonomia. Tal como Vygotsky, Bronfenbrenner acredita que o desenvolvimento humano é improvável, sem que seja por influência recíproca dos pares num dado contexto.

Figura 1 - Modelo Ecológico de Bronfenbrenner



Fonte: www.adolescenciaesaude.com

Tal como espelha a figura acima, a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desde a sua proposição em 1977 pressupõe que o desenvolvimento é um processo interativo entre o indivíduo e o meio, em que quatro níveis distintos: macro, exo, meso e micro influenciam-se reciprocamente na concepção bioecológica do desenvolvimento. Assim,

o **macrossistema** é composto pelas leis, os paradigmas e a normas que regulam o comportamento dos indivíduos na sociedade. À guisa de exemplo, as novas concepções advogam que a educação inclusiva deve contemplar a interação da família-escola-comunidade, para que se garanta todos os agentes de socialização estejam sensibilizados e exerçam sua influência positiva no processo de inclusão da criança com NEE. Sob o ponto de vista do **exossistema** pode-se explicar a influência do ambiente do trabalho dos pais ao qual a criança não tem uma acesso direto, mas que a qualidade deste ambiente acaba se refletindo na relação com os filhos. Ex.: Quando os pais de uma criança com NEE acabam dedicando maior parte do seu tempo vendendo produtos agrícolas no mercado, esta criança terá não só carência de afetividade, como terá sua autoestima e motivação abaixo do normal que uma criança precisa para ter uma aprendizagem significativa. O **mesossistema** deriva da agregação dos **microssistemas** compostos pelos ambientes frequentados, como por exemplo, família, escola, emprego, grupo de amigos etc.

1.9. O Papel dos Professores na Construção da Escola Inclusiva

A par dos pais e encarregados de educação, os professores desempenham particularmente um papel importante na educação inclusiva, visto que são co construtores de uma sociedade inclusiva. A materialização da filosofia inclusiva só encontra sucesso se os professores estiverem formados e capacitados para dar resposta às necessidades dos alunos com deficiência. Por isso os profissionais que trabalham com crianças com deficiências devem estar suficientemente motivados, devem ter em mão todos os recursos disponíveis, salários justos e uma participação incondicional dos pais. O professor deve olhar para a heterogeneidade como um fator a explorar em sala de aula, tornando-se num autêntico investigador com uma visão reflexiva e crítica.

O professor deve lançar-se ao desafio da formação e da autossuperação, contando para isso com a partilha de informação entre todos os pares envolvidos no processo.

Uma investigação levada a cabo por uma Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com NEE, alega que para que existam turmas inclusivas, é fundamental que tenham em consideração algumas estratégias tais como: o trabalho cooperativo; a intervenção em parceria; a aprendizagem com os pares, o grupo heterogéneo e o ensino eficaz Sanches, (2005):

Trabalho Cooperativo: O trabalho cooperativo implica cooperação ao invés da competição, privilegiando o grupo em vez do individual, pois desta forma obtém-se melhores desempenhos, fomentando a interação positiva entre os alunos e desenvolvem-se competências sociais.

Intervenção em parceria: As parcerias constituem um aspeto a ter em conta na educação inclusiva, já que há intervenções que fogem da competência dos gestores escolares, dos professores e das políticas governamentais. Há organizações nacionais e internacionais que estabelecem parcerias com os governos, no âmbito de melhorar a educação inclusiva. Por outro lado, intervir na educação de uma criança com NEE, requer alguma ponderação e cautela, sobretudo no que diz respeito ao diagnóstico como guia dos procedimentos subsequentes. Por exemplo, é fundamental que o MED estabeleça uma parceria estratégica com o MINSA (Ministério da Saúde), para um acompanhamento especializado das crianças com NEE. A constituição de equipas multissetoriais para o trabalho em parceria, é um procedimento que possibilita melhorar os diagnósticos e permite um atendimento integral.

Aprendizagem com os pares: Correia (2007) defendia a importância que o aluno da classe regular proporciona ao aluno em inclusão e assim reciprocamente. A medida que ambos vão partilhando o mesmo espaço, os mesmos conteúdos, estímulos e as mesmas experiências, vão criando uma “mente coletiva” e assim os dois progredem harmoniosamente;

Grupo heterogéneo: A educação inclusiva implica admitir que a turma é um grupo com pessoas diferentes, com personalidades diferentes e por isso, o tratamento deve ser diferenciado de acordo com as suas características e estilos de aprendizagem.

A solução para um melhor atendimento dos alunos com NEE não está na mão dos professores especializados. É necessário que os planos curriculares de formação de professores impliquem uma contemplação às matérias de educação inclusiva, de modo a que estejam preparados para responder na sua proporção, qualquer criança que nesta condição. Sanches e Teodoro (2007) sustentam que a figura do professor de educação especial é crucial, na medida em que o seu apoio, em colaboração com os professores do ensino regular para garantir o sucesso dos alunos em inclusão escolar, já que utilizam as

estratégias adequadas às regras e legislação vigentes para estes casos, de forma direta e individualizada.

Fazendo uma análise crítica deste aspeto, importa referir que a publicação de “quadros de honra” nas escolas com o objetivo de estimular a competição e a concorrência, é uma medida discriminatória. Importa referir que há em Angola, escolas com estas práticas, o que contrasta com a missão da escola inclusiva agrava ainda mais o desrespeito pelas diferenças e o direito de cada um ser tratado de acordo com as suas capacidades. Organizar tarefas cuja resolução depende da cooperação de pequenos grupos heterogéneos, dando a cada um, igual oportunidade de participação na diversidade com os materiais disponíveis. Quando os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos esforçam-se para um bom desempenho, promovendo assim a cooperação e um clima favorável em sala de aula. Quando a aprendizagem cooperativa é valorizada e é fomentado o trabalho autónomo dos alunos, isto facilita a que o professor tenha de liberar aquele aluno que eventualmente careça de mais apoio. Neste sentido, tanto o trabalho autónomo como a disponibilização de materiais, levam o professor a pensar na organização do trabalho, no tempo, no espaço e nos materiais, o que implica tempo e esforço para a planificação, que é realizada tendo em conta a classe como um todo. No entanto, tudo isto será naturalmente difícil, se o professor não tiver a sua prática alicerçada nos princípios de uma pedagogia diferenciada.

Parceria pedagógica: Se o espaço da sala de aula for fechado, o professor não cria oportunidades de partilhar com os seus pares, os seus atos pedagógicos e educativos. Esta forma de trabalho colaborativo e compartilhado e serviços especializados beneficia tanto o professor, quanto o aluno. A resistência ao trabalho compartilhado é típica de professores que durante muito tempo trabalharam “sobre portas fechadas”.

Em Angola, o estabelecimento do espírito de pertença e participação no processo de inclusão, não depende da apenas da criação de condições infraestruturais e de legislação de apoio. Uma das condições que ver com a desconstrução da ideia depreciativa de um ensino especial baseado na discriminação e na estigmatização. Além disso, é necessário que todas as forças vivas se comprometam a todos os níveis na missão de incluir e aceitar as diferenças como algo normal. O envolvimento parental é ademais a fonte de potenciação do aluno e da sua interação com a equipa de profissionais que intervém diretamente no processo de inclusão da criança com NEE ou com dificuldades de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Orientada para a inclusão Escolar, com o propósito de regulamentar toda a atividade no domínio da modalidade de Educação Especial em Angola através de um conjunto de diretrizes que promovam uma educação de qualidade para todos. Todavia, importa referir que a inclusão nunca é atingida na sua plenitude e nesta conjuntura, Angola vai dando os seus primeiros passos rumo à escola inclusiva. Porém, é necessário buscar outras experiências que sirvam de suporte. Nesta perspetiva, a título sugestivo, são requeridas algumas condições indispensáveis.

De acordo com Correia (1995), existem algumas preocupações que o Estado e outras instituições devem ter em conta, que passam necessariamente pela sensibilização do público em geral até à tomada de medidas legislativas inerentes à das reformas necessárias à implementação de um sistema inclusivo. O mesmo autor, ainda sugere responsabilidades específicas para o Estado, a Escola, a Família e a Comunidade, tal como se segue abaixo:

Quadro 1 - Responsabilidades estatais para a implementação de um “sistema inclusivo”.

Legislação	A legislação deve considerar as reformas necessárias para a implantação e implementação de um “sistema inclusivo”.
Financiamento	Que assegure os recursos humanos e materiais necessários à “inclusão” de crianças com N.E.E.
Autonomia	Que permita à escola implementar um “sistema inclusivo” de acordo com a realidade.
Apoio	Que permita as instituições de ensino superior considerar alternativas de formação que tenham em conta a “filosofia da inclusão”
Sensibilização	Que permita ao público em geral perceber as vantagens de um “sistema inclusivo”.

Fonte: Correia (1995)

É responsabilidades do Estado (através do parlamento) elaborar leis que fomentem todos os incentivos inclusivos das crianças com NEE, sendo da incumbência do poder executivo implementar estas políticas com vista à materialização das mesmas com efeitos diretos e imediatos na vida académica e social e emocional das crianças com NEE. A implementação das políticas deve respeitar as características locais das regiões, bem como as especificidades de cada escola, bem como respeitar iniciativas autónomas, se estas tiverem por finalidade melhorar o aprendizado destas crianças.

Uma educação que se quer inclusiva, deve salvaguardar uma relação de continuidade entre os vários subsistemas de ensino. A realidade das escolas angolanas denota um grande deficit sob este ponto de vista, pois que, muitas iniciativas inclusivas tidas em conta no ensino de base, encontram a barreira da descontinuidade nos subsistemas posteriores, tendo em conta a sua aplicabilidade. Não obstante, as universidades também são chamadas a ser inclusivas, numa primeira instância, produzir conhecimentos e formar professores e técnicos para a implementação da “empreitada” da educação inclusiva. Mas tudo isto não será possível se a vontade política não traduzir em investimentos no homem e no asseguramento dos recursos materiais necessários.

Quadro 2- Responsabilidades da Escola

Planificação	Adequada e que permita uma comunicação saudável entre o aluno com NEE, o professor, os pais e a comunidade. (Não “despejar o aluno numa classe regular sem qual quer apoio coordenado.)
Sensibilização e Apoio	(aos pais e à comunidade) Que permita o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno com NEE.
Flexibilidade	Aceitar o facto de que nem todos os alunos atingem os objetivos curriculares ao mesmo tempo, isto é, considerar uma variedade curricular que se adeque às características individuais de cada aluno (ensino funcional, mobilidade comunitária, preparação para o ensino superior, etc.).
Formação	(do professor; do administrador/gestor; de outros técnicos). Que poderá ser a nível de instituição de ensino superior, a nível de formação em contexto.

Fonte: Correia (1995)

A planificação antecede o processo de inclusão de qualquer aluno do ensino especial para o regular. Esta planificação se traduz na sincronia que deve existir entre o professor, os pais e a comunidade em que o aluno está inserido, para que o apoie incondicionalmente. À escola cabe um papel fundamental, pois que, constitui o laboratório da política inclusiva emanada superiormente sem por de parte as particularidades do projeto educativo, o contexto e as particularidades dos alunos. Ademais, a escola (regular) deverá moldar-se, adaptar-se às características dos alunos, conferindo igualdade de oportunidades a todos os alunos com e sem NEE. O currículo, deverá ser flexível e a avaliação subjetiva, condicente, com as idiosincrasias dos alunos.

A formação e qualificação dos professores é condição essencial, pois que, não se pode falar em inclusão educativa, tampouco em educação inclusiva, sem existir um suporte concetual da parte dos professores e um empoderamento constante com vista a mitigar os efeitos perversos da transição.

Quadro 3 - Responsabilidades da Família

Formação	Que permita o seu desenvolvimento tendo em consideração a planificação e programação educacional do aluno com NEE.
Participação	(na escola; na comunidade) que permita estabelecer uma boa comunicação entre pais, professores e agentes comunitários.
Apoio	Que permita a “inclusão” da criança com NEE na escola e na comunidade.

Fonte: Correia (1995)

A importância de que se reveste a comunidade em que a criança com NEE está inserida pode ser analisada segundo duas polaridades: ela se torna por um lado um reforço positivo se promover atividades integradoras que estimulem a autoestima dos alunos, com NEE, e por outro lado, exclusivistas se olhar apenas para as crianças tidas como normais. Ex. A comunidade precisa respeitar (ao mesmo pé de igualdade) o talento ou qualquer habilidade de uma criança com NEE tal como de uma criança tida como normal. A comunidade, precisa aprender que um mecânico surdo pode ser tão bom quanto um mecânico normal, etc.

Quadro 4 - Responsabilidades da Comunidade

Participação	Interligação entre os serviços comunitários e a escola para aprenderem as necessidades específicas do aluno com NEE e da sua família com vista ao desenvolvimento global do aluno.
Apoio	Criar um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno com

	NEE um desenvolvimento socioemocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com a escola, Governo Local, Governo Central)
Formação	Sensibilização para a problemática da inclusão.

Fonte: Correia (1995)

Incluir o envolvimento parental e a participação comunitária na estimulação da criança em inclusão é fundamental para o seu desenvolvimento integral.

A comunidade deve estar sensibilizada a lidar com as pessoas com deficiência e NEE e integrá-las nos vários programas sociais, sem descurar nem molestar as suas particularidades individuais. Ensinar a criança brincando - Método Socrático - Submeter a criança a ambientes lúdicos que possam estimular o aprendizado das crianças com a exposição de jogos didáticos tais como a sopa de letras que pode mitigar os sintomas da dislexia.

CAPÍTULO II- A PROBLEMÁTICA DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NEE EM ANGOLA. O CASO DE MOÇÂMEDES. UMA REFLEXÃO PSICOSSOCIAL.

A história da educação especial em Angola, está associada só ao contexto político e social que o país viveu e à visão mística e idiossincrática que várias culturas atribuem ao nascimento de uma criança com deficiência. Se por um lado as famílias têm que criar condições e enfrentar dificuldades na adaptação e integração sócio - cultural da criança com deficiência,

(...) “Por outro lado a deficiência em Angola é explicada em termos de causas sobrenaturais. O nascimento de uma criança com o Síndrome de Dawn ou uma deficiência física é denominada Sereia, vista como sendo causada pela cólera dos espíritos ancestrais, que têm que ser acalmados com a prestação de homenagem à esses espíritos ancestrais na margem do rio, ou na sombra de uma árvore através de rituais praticados na região. No caso da deficiência mental, explica-se como sendo consequência da feitiçaria de algum dos parentes mais próximos, que geralmente tem sido vítima a tia ou tio maternos”, INEE (2006).

Os estados têm aderido a iniciativas de organismos internacionais e mediante a ratificação de acordos que visam salvaguardar a integridade dos alunos com NEE, têm - se empenhado de acordo com o grau de importância estratégica que cada um confere ao sector da educação. A Declaração de Salamanca (1994) é sem dúvidas um dos normativos mais importantes que Angola ratificou. Mas a sua materialização foi muito prejudicada pela conjuntura social e política vivida no país. Depois de todos os “traumas” deixados pelo colonialismo português durante meio século, Angola alcançou a Independência a 11 de Novembro de 1975. Pouco tempo depois, o país “mergulhou” numa guerra sem precedentes, afetando todos os setores da vida dos angolanos. Logo após o alcance da paz, houve uma preocupação da parte do governo de Angola, na recuperação das infraestruturas destruídas pela guerra fratricida, com um índice de analfabetismo elevadíssimo e com uma economia muito dependente do petróleo. Todavia, o setor social, foi de tal maneira afetado que houve uma significativa degradação da estrutura das famílias, um índice de pobreza elevado, sendo o grande fluxo migratório das populações do interior para o litoral do país, uma variável difícil de se controlar. Desta forma as políticas públicas orientadas para o

setor da educação sofreram grande influência destes problemas. A modalidade de educação especial não fugiu a regra, mesmo que na altura, Angola já tivesse ratificado vários acordos internacionais, dentre os quais a “incontornável” Declaração de Salamanca (1994). Embora não fosse significativo o número de alunos com deficiência controlados pelo Ministério da Educação (MED), havia ainda muitas crianças, adolescentes e jovens que careciam destes serviços. Porém, a falta de infraestruturas, professores especializados e a carência de recursos financeiros inviabilizaram e retardaram a materialização e extensão da rede escolar a nível da modalidade de educação especial em Angola.

A paz alcançada em 2002, permitiu o alargamento a nível nacional da rede escolar de atendimento à educação especial. Naquele ano foram matriculados 7.406 alunos, superando com mais de 3.000 do que em 2001. Já em 2007 a população de alunos com NEE em Angola era de 16.393. Ainda em 2007, havia 3.182 professores que foram contemplados com formação específica e vários projetos foram implementados à luz dos instrumentos orientadores vigentes. Todavia, em pleno ano de 2008, nem 50% da população almejada tinha sido contemplada (INEE, 2008).

Com vista a alavancar o desenvolvimento da educação especial em Angola, o Governo, através do MED (Ministério da Educação) decidiu criar uma estratégia de desenvolvimento da educação especial para o período de 2008/2015

(...) Desde 2011, o objetivo geral da Educação Especial é “atender, orientar, acompanhar, formar e apoiar a inclusão socioeducativa e familiar das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.” (Decreto Presidencial nº 20/11, artigo 5º, p. 299). Nesse ano mais de 22.000 alunos com NEE estavam inseridos nas escolas (Wedel, 2011 referido por Papatás & Sanches 2017, p. 70).

2.1. Marcos Históricos da Educação Especial em Angola

A história da educação especial está diretamente relacionada com a história de Angola. Ela foi fortemente marcada por dois factos importantes: Um longo processo de colonização de 500 anos e a guerra civil que retardou o desenvolvimento em todas as esferas da vida nacional. Tendo em conta o longo período de guerra a que o país se submeteu, a dinâmica social, económica e política ainda está em reconstrução. Com isso, o tecido social ficou degradado e desintegrado, afetando todos os tentáculos da vida das pessoas, sendo as crianças, os idosos, as mulheres, e os deficientes os estratos sociais mais vulneráveis e vitimizados. Esta conjuntura levou a que houvesse no país altos índices de pobreza,

desigualdades sociais acentuadas, um êxodo rural significativo e conseqüentemente um subdesenvolvimento do capital humano. Sendo a educação um processo social eminentemente humano, a educação especial sofreu todas estas conseqüências.

De acordo com dados obtidos a partir do Instituto Rodrigo Mendes e do Encontro Nacional do Ensino Especial decorrido em Luanda, faremos uma descrição dos marcos mais importantes história da Educação Especial desde a era colonial até à adoção da nova Política da Educação Espacial Orientada para a Inclusão.

Período colonial

O sistema educativo de Angola não contemplava a educação especial ou qualquer organização instituída que atendesse pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais.

1972

Sob iniciativa pontual e **particular** de forma tímida a ensinar aproximadamente **10 alunos** com **deficiência visual** na escola Óscar Ribas, com enfoque na habilitação e reabilitação profissional;

A conjuntura colonial não contemplava o atendimento a pessoas com deficiência como consequência da política educativa herdada do colonialismo português. Os constrangimento de ordem político-Militar, económico e social, continuaram a marcar um atraso significativo no que respeita a educação a nível geral e da educação especial a nível particular.

1979

A educação especial passou a figurar como modalidade de ensino pela Circular quatro anos depois da independência por intermédio da Circular nº 56 de 19 de Outubro por orientação do despacho do então Ministro da Educação Ambrósio Lukoki, foram criadas condições para o funcionamento das escolas de educação especial;

1980

Um ano mais tarde, cria-se o Departamento Nacional para a Educação Especial à luz do (Decreto nº 40/80 de 14 de Maio – Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, artigo 17º). Assim, estabelece - se a modalidade como política pública, com atuação centrada

numa primeira fase para a deficiência visual e auditiva e posteriormente para a deficiência intelectual. Nesta fase, tanto as escolas especiais quanto as salas especiais funcionavam de forma segregada.

1990

Realização da Mesa Redonda Nacional sobre “A Educação para Todos” sob os auspícios do UNICEF e PNUD em 1991, à luz das recomendações da Conferência Mundial sobre “A Educação para Todos”, Jomtien/Tailândia 1990, começa a expandir-se o Ensino Especial a todo o País com a nomeação de chefes de secção em todas as delegações províncias da educação.

1994

Esta etapa foi caracterizada pelas escolas e salas especiais sem muitas condições adequadas, com um sistema segregacionista e discriminatório cujos resultados não eram ainda satisfatórios. No intuito de emergir noutras experiências, dá-se a adesão de Angola à Declaração de Salamanca estabelecendo assim uma nova perspectiva de atuação da modalidade e rutura com o modelo anterior (segregação e discriminação).

A adesão de Angola à **Declaração de Salamanca** marca uma fase de transição e evolução da educação especial em Angola, pois que, para além de romper com as barreiras segregacionistas e discriminatórias, vem permitir que as crianças com deficiências pudessem frequentar as escolas normais permitindo assim importante que uma educação inclusiva. Desta forma, as escolas regulares passaram a ser o melhor espaço para acolher estas crianças, implicando para tal um envolvimento direto das famílias e da comunidade, garantido assim igualdade de direitos e oportunidades para todos.

1994

Implementação do **Projeto 534/Ang/10**, que foi uma experiência concreta de efetivação do novo paradigma no se refere à promoção de oportunidades educativas para reabilitação das crianças vulneráveis: Primeira fase da formação: Luanda, Benguela e Huíla; Segunda fase da formação: Huambo, Cabinda e Bié;

Visitas de orientação metodológica: Cabinda, Bié, Huambo, Huíla, Bengo, Benguela, Cuanza-Sul e Luanda. Foi por meio desse Projeto, que foram realizadas formações de técnicos especializados, no país e no exterior, demonstrando assim a vontade política do

governo angolano em fazer investimentos para a implantação das mudanças a partir da nova proposta de atuação no domínio da educação especial e/ou inclusiva.

1995

Criação da **Direção Nacional para a Educação Especial** em substituição ao Departamento Nacional para a Educação Especial – maior capacidade técnica;

2001

Estabelecimento da **Lei de Bases do Sistema de Educação** – Lei nº13/01 que preconiza a escolarização de todas as crianças, a redução do analfabetismo e a formação profissional;

2003

Consagração do **Instituto Nacional para Educação Especial (INEE)**, por meio do novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, com personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial;

De acordo com Lustosa & Luciano (2011) a fim de minimizar os problemas que a Educação Especial enfrenta em Angola, o MED, através INEE, implementou desde o ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da modalidade Educação Especial, com duração prevista até o ano 2013. No referido plano estão projetadas as ações com vista a mitigar as maiores atinentes ao atendimento dos alunos com deficiências e NEE em Angola. Eis as ações contidas neste plano:

- I. Sensibilização da população sobre a problemática das Necessidades Educativas Especiais (atividades para informar e sensibilizar a comunidade em geral, e em particular, a escolar sobre questões inerentes as necessidades educativas especiais);
- II. Formação e capacitação de recursos humanos especializados (formação de 270 formadores provinciais no âmbito da Reforma Educativa e da cooperação bilateral Angola-Brasil, para garantir a expansão e melhoria da Educação Especial);
- III. Investimento em infraestruturas básicas para o desenvolvimento da Educação Especial (construção de novas escolas especiais, em 7 províncias: Huambo, Lunda Sul, Cunene, Namibe, Kuanza Norte, Malange e Bié);
- IV. Investimentos em materiais didáticos e específicos (aquisição de materiais e equipamentos);

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

2010

É promulgada a **Constituição da República de Angola**, cujo artigo nº 23 estabelece que “todos são iguais perante a Constituição e a lei” e “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, social e profissional”;

2011

Em 18 de Janeiro de 2011, foi aprovado o do **Estatuto da Modalidade da Educação Especial** contendo diretrizes cujo objetivo consiste em atender, orientar, acompanhar, formar e apoiar a inclusão sócio - educativa e familiar das crianças, jovens e adultos com deficiência; Neste documento estão contidas as definições, os serviços, equipamentos e formas de organização da educação especial, bem como os seus objetivos específicos.

2014

A 19 de Maio a República de Angola ratifica a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu protocolo facultativo; Esse documento reafirma a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como a necessidade de que todas as pessoas com deficiência tenham a garantia de poder desfrutá-lo plenamente.

Promulgação do Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial, que passa a ter ampliada sua autonomia administrativa, financeira e patrimonial e adquire a possibilidade de estabelecer representações em nível local por meio de serviços provinciais ou regionais;

2017

É estabelecida a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, por meio do Decreto Presidencial no.187/17 de 16 de Agosto de 2017.

2.2.Caracterização da Educação Espacial no Município de Moçâmedes

Em primeira instância, convém fazer uma singela caracterização da cidade de Moçâmedes. A cidade de Moçâmedes é a capital da província do Namibe e situa-se no litoral sul de Angola, chamada Namibe de 1985 a 2016.

O primeiro nome do lugar foi «Tchitoto Tchobatua», em 1485 passou a chamar-se de «Mossungo - Bitoto», em 1785 chamou-se de Angra dos Negros, e já muito depois de 1785, foi batizada por Pinheiro Furtado de «Baía de Mossâmedes» em homenagem a José D'Almeida Vasconcelos de Oliveira de Soveral e Carvalho, Barão de Mossâmedes. A cidade de «Mossâmedes» foi fundada em 1840 e passou em 14 de Novembro de 1953 a escrever-se «Moçâmedes», e assim se chamou até 1985, passando a chamar-se de Namibe até Junho de 2016, tendo então sido de novo alterado por Dec-Lei de 27 Junho de 2016, para cidade de «Moçâmedes».³

O município tem 8 916 km² e cerca de 530 000 habitantes. É limitado a Norte pelo município de Baía Farta, a Este pelos municípios de Camucuio, Bibala e Virei, a Sul pelo município de Tômbua e a Oeste pelo Oceano Atlântico e tem como comunas é constituído pelas comunas de Moçâmedes, Lucira e Bentiaba.⁴

Tal como se reportou no historial da educação especial em Angola, não havia oficialmente atendimento educacional especializado para crianças com deficiência na era colonial. Depois dos primeiros registos que se deram em Luanda em 1979 na escola Óscar Ribas. No caso particular do município de Moçâmedes, a preocupação institucional pelas crianças com deficiência e com NEE tem início nos finais do século XX, no município cede, isto é no ano letivo de 1994/1995 na escola 4 de Fevereiro. Com apenas uma turma anexa constituída por 4 (quatro) alunos e três professores tendo lecionado as classes de iniciação e a 1ª classe.

A necessidade de extensão dos serviços atinentes a esta modalidade de ensino a nível do município foi motivada pela procura de um atendimento especializado para as crianças com deficiência. Tendo em conta o grau de evolução emergente da educação especial em

³ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mo%C3%A7%C3%A2medes>

⁴ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mo%C3%A7%C3%A2medes>

Angola, Moçâmedes acolhe assim a primeira escola primária e secundária do I ciclo N°40 vocacionada para a educação especial. A mesma escola foi criada pelo Decreto Executivo n°67, de 20 de Outubro de 2004, tendo entrado em pleno funcionamento no dia 4 de Fevereiro do ano letivo de 2005.⁵

Desde 2005 a 2010 verificou-se uma maior familiarização quer dos professores quer dos pais e encarregados de educação, em matéria de educação espacial. Isto fez com que paulatinamente os apelos e a necessidade de uma educação inclusiva fossem colidindo com o estigma, o preconceito e a discriminação de que as crianças deficientes eram e ainda são vítimas.

De acordo com dados fornecidos pelo Gabinete Provincial da Educação, o número de alunos foi aumentando significativamente entre os anos 2010 e 2015. Neste intervalo de tempo o número de alunos rondava os 550, sendo que a inclusão escolar só teve início em 2011. Com o início do processo de inclusão a escola do ensino especial observou um decréscimo no crescimento do número de aluno. A implementação dos serviços de Atendimento Educacional Especializado foi a principal causa, dando assim origem a retirada dos alunos do centro da cidade para as zonas suburbanas através das salas especiais a nível das escolas regulares. Esta medida veio descongestionar grandemente aos serviços até então absorvidos pela escola especial. Desta forma em 2013 havia um controlo de 460 alunos, tendo havido algumas oscilações. Patatas & Sanches (2017), fazendo referência a dados provenientes do Gabinete Provincial da Educação do Namibe, apresentam o quadro evolutivo entre os anos de 2015 e 2016 na província e depois no município através de duas tabelas explícitas:

Quadro 5 - Dados estatísticos da Educação Especial a nível da Província e do município de Moçâmedes nos anos letivos 2015 e 2016

Nº de alunos com NEE matriculados	Província Namibe			Município Moçâmedes		
	MF	F	M	MF	F	M
ANO 2015	1998	1073	925	1867	1021	846
ANO 2016	2406	1192	1214	2112	1062	1086

Nota: M= Masculino; Feminino= Feminino

Fonte: Departamento de Educação Especial do Gabinete Provincial de Educação do Namibe, 20/08/2018

⁵ Fonte: Departamento de Educação Especial do Namibe

(...)“Nesta instituição a predominância estudantil nesse período (2015-2016) foi masculina e continua sendo desse modo, pois no ano letivo de 2017, tem 432 alunos dentre os quais apenas 192 são do sexo feminino. Uma das razões que pode ser apontada para esta situação é de ordem cultural: entregar as tarefas domésticas às meninas e a crença de que os meninos têm mais oportunidades de trabalho remunerado”. Patatas & Sanches (2017, p:)

Esta justificação encontra uma razão de ser, no facto de as questões culturais em África terem um peso peculiar no contexto dos diferentes países. Ademais, é costume, para muitos povos africanos, olhar para os filhos não só como “mão-de-obra” para o trabalho doméstico e gerador de rendimentos, com também uma garantia de sustento para a velhice dos seus progenitores. À guisa de exemplo pode-se aferir, maior parte dos países africanos estão em vias de desenvolvimento e verificam-se “atrasos” significativos nos mais variados domínios da vida, agravados má aplicação das políticas públicas tais como o controlo demográfico e todos os serviços inerentes à população, independentemente do regime político de cada país.

De acordo com o chefe de departamento de Educação Especial, a Escola do Ensino Primário se Secundário do I ciclo “Beira Mar” (nome fictício) teve um projeto pedagógico concebido para os anos de 2014 e 2015 do ensino especial tem um projeto pedagógico que vai sendo atualizado de acordo com a evolução do processo de inclusivo. Para tal, tem sido indispensável a participação dos pais e encarregados de educação. Importa referir que o ano letivo de 2016 também baseou-se no mesmo projeto educativo, sendo que o ano de 2017 esteve reservado para a sua continuidade com as atualizações oportunas e a avaliação da sua aplicabilidade e eficácia.

De acordo com o INIDE (2009 cit Patatas & Sanches 2017) o atendimento dos alunos com NEE a nível mundial observou uma alteração significativa, na medida em que havia um foco da pedagogia centrada do “defeito” do aluno em que o diagnóstico psicopedagógico era fechado e agora está centralizado nas fortalezas e potencialidades do aluno, com um diagnóstico mais aberto e não definitivo baseado em três itens:

- Diagnóstico – escolar /inicial/professor – este consiste na caracterização psicopedagógica do aluno, feita pelo professor;
- Diagnóstico especializado – este é realizado pelo especialista, a partir das informações cedidas pelo professor; e,

- Atendimento educativo especializado – baseia – se no apoio complementar ou suplementar que é realizado após a inclusão do aluno com N.E.E.

Quadro 6 - Dados estatísticos da escola do ensino especial nos anos letivos 2015-2016

N de alunos com NEE matriculados na Escola Especial	Província Namibe			Município Moçâmedes	
	MF	F	M	MF	F
ANO 2015	360	165	195	360	165
ANO 2016	404	176	228	404	176

Nota: M= Masculino; Feminino= Feminino

Fonte: Departamento de Educação Especial do Gabinete Provincial de Educação do Namibe in Patatas & Sanches, (2017)

De acordo com o INEE (2009), houve uma grande evolução mundial no que diz respeito ao atendimento das crianças com NEE, pois que antigamente o atendimento era centrado do “defeito” do aluno, a partir do qual se fazia um diagnóstico psicopedagógico fechado. Hoje, o diagnóstico do aluno com NEE não é fechado, sendo que dá-se maior credibilidade nas potencialidades do aluno, deixando a possibilidade de um diagnóstico aberto e não definitivo, sendo suscetível à avaliação e intervenção de outros especialistas.

Este novo diagnóstico comporta (3) três aspetos fundamentais:

- ✓ Diagnóstico-escolar/inicial/professor – O professor faz a cartelização psicopedagógica do aluno;
- ✓ Diagnóstico especializado- É realizado pelo especialista a partir da informação do professor; e;
- ✓ Atendimento educativo especializado – Consiste no apoio complementar ou suplementar realizado após a inclusão do aluno.

Nesta perspetiva, Patatas & Sanches (2017, p.71) fazem referência (no quadro abaixo) às entidades incumbidas, a fim de proporcionar um melhor atendimento das crianças com NEE, bem como as suas respectivas responsabilidades:

Quadro 7 – Responsabilidades institucionais

MED/INEE	DPE/SECÇÃO PROVINCIAL/REPARTIÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO	ESCOLAS
Apoio técnico metodológico às repartições e escolas	Abertura de salas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Envolvimento direto das direções das escolas no processo da educação inclusiva
Formação e capacitação de técnicos e professores	Criação de “brinquedotecas” no Centro de Diagnóstico e Orientação (CDO)	Promover palestras de informação e sensibilização sobre educação inclusiva aos trabalhadores
Promover campanhas de informação e sensibilização sobre educação inclusiva nas escolas	Apetrechamento das salas de Atendimento Educacional Especializado	Garantir a matrícula de todos os alunos
Apetrechamento das salas de Atendimento Educacional Especializado	Solicitação de formação de professores	Solicitar a presença dos técnicos do Centro de Diagnóstico e Orientação, sempre que houver alunos com NEE
	Promover palestras de informação e sensibilização sobre educação inclusiva	Envolver os pais e Encarregados de Educação no processo de ensino e aprendizagem
	Garantir a presença de técnicos nos estabelecimentos de ensino para o acompanhamento dos alunos e apoio às Direções e professores	

Nota: MED= Ministério da Educação; DPE=Direção Provincial da Educação; INEE= Instituto Nacional para a Educação Especial.

Fonte: INEE (2009 cit. Patatas & Sanches (2017, p.71)

Com vista a reforçar o sistema educativo em matéria de educação inclusiva, o governo angolano traçou um plano estratégico de desenvolvimento da educação especial para o período de 2007 a 2015 que visava alcançar os seus seguintes objetivos gerais:

- ✓ Conscientizar e sensibilizar a população em relação aos problemas das crianças com necessidades educativas especiais transitórias ou permanentes;
- ✓ Edificação das condições básicas para o desenvolvimento e consolidação da educação Especial em Angola.
- ✓ Desenvolvimento harmonioso em todo território nacional da Educação Especial.
- ✓ Desenvolvimento dos Recursos Humanos da área da Educação Especial.

O diagnóstico que pode-se fazer ao estado atual da educação especial em Angola não é ainda animador, tendo em conta que nem todos os objetivos previstos no plano de desenvolvimento da educação especial não foram alcançados e uma análise fatural do contexto atual. Importa não ignorar os avanços verificados sobretudo com o alcance da paz a 4 de Abril de 2002. Desta forma, apesar de algumas reformas já operadas no setor da educação e entrada em vigor da PNEEOIE, olhando para todas as variáveis implicadas no almejado sonho de uma verdadeira inclusão, pode-se aferir alguns pontos fortes e fracos que hoje podem ser evidenciados como frutos da evolução do processo de inclusão educativa em Angola:

Pontos Fracos da Educação Especial em Angola

1. Falta de protocolo de cooperação entre o MED e o MINSA que facilite o atendimento médico e especializado das pessoas com NEE.
2. Inexistência de programas de identificação e estimulação precoce das deficiências reais;
3. Insuficiência de estudos que se refiram às crianças angolanas com NEE;
4. Há um número irrisório de especialistas em matéria de educação especial;
5. Insuficiente número de trabalhos de investigação na matéria a nível das escolas de Angola;
6. Pouca formação de professores e reduzido número de especialistas nas diferentes categorias;

7. Fraco trabalho de interação com as famílias das crianças com NEE,
8. Inexistência de salas de jogos nas escolas especiais;
9. Reduzido número de oficinas pré-profissionais para alunos com NEE;
10. Insuficiente emprego da LGA no processo de ensino-aprendizagem;
11. Pouco conhecimento das características psicológicas e psicolinguísticas da criança portadora de deficiência auditiva por parte dos professores.
12. Insuficiente número de professores e pessoal de apoio a nível das escolas;
13. Não existe um programa de diagnóstico precoce dos tipos de surdez;
14. Existência de alunos hipoacúsicos em situação de surdez profunda por falta de aparelhos auditivos;
15. Insuficiente número de tradutores de LGA e formação e atualização dos poucos que existem;
16. Ínfimo número de estudantes surdos nas universidades e institutos;
17. Insuficiente participação em eventos e congressos internacionais em matéria de educação especial;
18. Baixa abordagem do tema em contexto da reforma educativa;
19. Poucos quadros com domínio e conhecimento apurado na matéria;
20. Insuficiente cumprimento do programa de visitas às províncias para capacitar e atualizar sobre o tema;
21. Pobre controlo do atendimento aos alunos surdos nos colégios privados;
22. Insuficientes dados estatísticos da realidade do ensino especial em Angola
23. Inexistência de um banco de dados sólido baseado num senso rigoroso e quantitativo sobre a educação especial em Angola;
24. Dificuldade em cumprir com o que é legislado e programado;
25. Falta de equipamentos e meios de apoio para os alunos e professores do ensino especial;

26. Baixa cabimentação de verba destinada para a melhorias dos serviços atinentes à educação especial;

27. Recrutamento de professores sem agregação pedagógica.

Em contrapartida, algumas vitórias foram conquistadas ao longo do tempo, fruto da paz alcançada em 2002 e das reformas observadas nos últimos anos, sobretudo com e extensão da rede escolar orientada para a inclusão e a formação de professores do ensino geral em matéria de inclusão.

Eis alguns pontos fortes:

1. Mudança de paradigma da Integração para a Inclusão escolar;
2. Existência de uma política que norteia a educação inclusiva;
3. Enquadramento das ações de formação no âmbito da reforma educativa;
4. Existência do Projeto para o estudo e uniformização da LGA;
5. Lançamento do primeiro dicionário digital de LGA;
6. Contar com um especialista com experiência;
7. Existência de professores surdos;
8. Identificação da maior parte dos problemas na área;
9. Existem vários programas destinados a disseminação da LGA;
10. Existência de um potencial mínimo de formadores a nível das distintas províncias e que são utilizados como multiplicadores;
11. Vontade manifesta do MED em solucionar os problemas ligados à educação especial;
12. Atualmente já é notável a presença de alunos com NEE no ensino médio e nas universidades;
13. Expansão da educação especial em Angola;
14. Melhoria no processo de identificação dos alunos com NEE;
15. Existência dos gabinetes de Apoio Psicopedagógicos a nível das escolas
16. À luz da PNEEOI, os NAI foram encarregues em regime experimental em algumas províncias como Luanda, Namibe, Huambo e Huíla;

2.3. Qualidade e Eficácia da Educação Especial em Angola

O conceito de qualidade tem sido definido sob vários pontos de vista tendo em conta um conjunto de pessoas e organizações perfeitamente distintas. (Goetsch & Davis, 1997 citados por Nuno & Melão 2009, pp. 199-120) consideram as seguintes definições:

- ✓ “Qualidade é o desempenho de acordo com as expectativas do cliente;”
- ✓ “Qualidade é ir ao encontro das necessidades do cliente da primeira vez e sempre;”
- ✓ “Qualidade é fornecer produtos e serviços aos clientes e que, consistentemente, vão ao encontro das suas necessidades e expectativas;”
- ✓ “Qualidade é fazer bem a coisa certa à primeira vez, procurando sempre melhorar e satisfazer o cliente.”

Nesta perspetiva de abordagem, não se trata de avaliar a qualidade de um produto ou submeter à avaliação dos clientes a qualidade de um serviço prestado por uma organização. Trata-se porém da avaliação de um sistema concebido com bases em fundamentos técnicos e metodológicos e dotado de um suporte legal. Todavia, estes requisitos não isentam de qualquer ilação que se possa fazer, por mais eficaz que possa ser determinada política educativa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano é perentória no seu artigo 14º (Qualidade de serviços), quando advoga que:

“No exercício da atividade educativa, as instituições de ensino devem observar elevados padrões de desempenho e alcançar os melhores resultados no domínio científico, técnico e tecnológico e cultural na promoção do sucesso escolar, da qualidade, da excelência, do mérito e da inovação.”

Falar da qualidade da educação especial em Angola, implica falar de um conjunto de fatores que se influenciam mutuamente. A exequibilidade das políticas públicas direcionadas para a educação, devem contemplar a criação de condições favoráveis do ponto de vista institucional, financeiro, infraestrutural e de formação de quadros capazes de fazer face aos desígnios das respetivas políticas educativas e concomitantemente transformar a realidade contextual. Em Angola, as aprendizagens dos alunos, em todos os subsistemas de ensino pode avaliada através de indicadores qualitativos e quantitativos. Os indicadores quantitativos têm a ver com as taxas de reprovação e conclusão de um determinado nível. Pode-se igualmente medir a qualidade através das aprendizagens e competências desenvolvidas pelos próprios alunos.

O fator guerra foi um grande condicionalismo para a avaliação da qualidade da educação especial em Angola, bem como a manutenção de um controlo estatístico das crianças com NEE fora e dentro do sistema normal de ensino. O aumento da qualidade da educação especial em Angola passa por um investimento sério na matéria, maior formação e qualificação dos professores, melhoramento das condições de acesso nas escolas, constantes adaptações curriculares, disponibilização de recursos materiais.

Portanto pode-se concluir que desde 2007 até a presente data muitas intenções governamentais contidas no plano estratégico de desenvolvimento da educação especial para o período de 2007 a 2015 não foram materializado, implicando assim uma reavaliação e remodelação.

Com a implementação progressiva da PNEEOIE, o governo angolano pretende estender a rede escolar de atendimento das crianças, jovens e adultos com NEE em todas as escolas públicas. Todavia, importa salientar que a atual conjuntura política, económica e social que o país enfrenta, marcada pelo resgate dos valores morais, culturais, pela crise económica derivada da queda do preço do barril de petróleo no mercado internacional, veio dificultar ainda mais a materialização e o cumprimento dos objetivos preconizados.

No pretérito dia 28 de Janeiro de 2018, o Diretor nacional, falando para o “Jornal de Angola”, garantiu que mais de 12 mil manuais do ensino primário transcritos em braille tinham sido distribuídos de forma gratuita às escolas de ensino especial, para alunos com deficiência visual que frequentam o corrente ano letivo 2018. Na ocasião o diretor disse que *“os manuais são do ensino primário, da iniciação à 6ª classe, e foram produzidos no país para escolas do ensino especial, mais concretamente para alunos com deficiência visual, com vista a minimizar as dificuldades do sector”*. Na mesma fonte, o diretor adiantou ainda que foram mais de 16 mil cópias foram produzidas para fornecer todo o subsistema do ensino primário no país. *“Os livros produzidos são os mesmos do ensino convencional (tecnicamente denominado “livros em tinta”), com a diferença de passarem pelos processos de adaptação, transcrição e terminarem com a impressão, alegou o diretor. “A gráfica de produção braille usa material específico e vai permitir que os manuais usados em escolas convencionais estejam também ao alcance dos alunos pertencentes ao ensino especial, com destaque para os invisuais”*, disse.

Aquele dirigente garantiu ainda que o INEE está em condições para distribuir materiais em braile a todas as primícias que possuem educação especial.

“O Instituto Nacional de Ensino Especial controla atualmente 20 mil e 900 alunos com diversas deficiências, das quais dois mil e 500 são deficientes visuais. Para atender este número conta em Luanda com três escolas especiais, mil e 700 estabelecimentos de ensino de inclusão em todo o país, 700 salas especiais e 20 centros de apoio a inclusão”, referiu o diretor àquele jornal.

Para os alunos com deficiência visual, a fonte admitiu que a importação de máquinas braile, computadores adaptados e outros materiais afins, fica condicionada por razões financeiras, tendo em conta a situação económica do país. Ao Jornal de Angola, também falou o presidente da (ANADEV) Associação Nacional de Apoios as Pessoas com Deficiência Visual, salientando que Angola já conta com uma gráfica para a produção de materiais em braile, fato que alivia as despesas com importações antes feitas no exterior do país.

Os dados definitivos do Censo Geral da População e Habitação realizado no pretérito ano de 2014, indicam que existiam até quele data, em Angola, 656 mil e 258 pessoas com deficiência, das quais 58. 921 (cinquenta e oito mil, novecentos e vinte e um) são deficientes visuais.

2.4. Caracterização da Escola do Ensino Especial de Moçâmedes

O Complexo Escolar Ensino Especial é uma instituição de construção definitiva, situada no centro urbano da cidade de Moçâmedes no âmbito do protocolo F.A.S e governo da província do Namibe, a infraestrutura está constituída por seguintes compartimentos: dois (2) gabinetes, Uma (1) secretaria; dois (2) quartos de banho; uma (1) receção; um pátio, um (1) posto médico; uma arrecadação; oito salas de aulas definitivas e três (3) salas Adaptadas.

A nível da “Escola Beira-Mar” constituem áreas de intervenção as seguintes:

No domínio das aptidões intelectuais.

- Deficiência Intelectual;
- Transtorno Invasivo de desenvolvimento;

No domínio dos distúrbios sensoriais.

- Deficiência visual;
- Deficiência auditiva;
- Surda cegueira;

No domínio neuromuscular e ósseo.

- Deficiência físico-motora;
- Deficiência da fala e da linguagem;

No domínio de desajustes sociais e emocionais.

- Transtornos de conduta;

Para o presente ano letivo (2018), em plena vigência da aplicação da PNEEOI, foram matriculados num total de 249 alunos a nível do ensino primário e 122 para o I Ciclo do Ensino Secundário, tal como se espelha no quadro abaixo:

Quadro 8 - Total de alunos com deficiência matriculados no Ensino Primário por classe e tipo de deficiência em 2018

Deficiências	DA		DI		DV		DFM		EA		TOTAL	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
1 ^a	22	4	32	9			8	4	4	3	66	20
2 ^a	14	5	32	16	3	3			3	1	52	25
3 ^a	11	2	20	10							31	12
4 ^a	14	9	16	6							30	15
5 ^a	7	2	16	9							23	11
6 ^a	14	9	33	18							47	27
Total	82	31	149	68	3	3	8	4	7	4	249	110

Nota: DA=Deficiência Auditiva; DI= Deficiência Intelectual; DV= Deficiência Visual; DFM= Deficiência Físico-Motora; EA= Espectro - Autista; MF= Masculino e Feminino; F=Feminino

No quadro acima, importa destacar a prevalência da deficiência intelectual a nível do ensino primário com 149 (cento e quarenta e nove) crianças, sendo o sexo feminino a ocupar o lugar de destaque com 68 (sessenta e oito). Incluir crianças com deficiência intelectual não é tarefa fácil, tendo em conta as especificidades do desenvolvimento da cognição da criança.

Quadro 9 - Total de alunos com deficiência matriculados no I Ciclo do Ensino Secundário por classe e tipo de deficiência até ao III Trimestre do ano letivo 2018

DEFICIÊNCIAS	DA		DI		DFM		TOTAL	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
7 ^a	12	5	32	18			46	24
8 ^a	12	6	21	9			33	15
9 ^a	4	2	36	20	1		43	22
TOTAL	28	13	89	47	1		122	61

2.5. Política Nacional de Educação Espacial Orientada para a Inclusão Escolar

A Política Nacional de Educação Espacial Orientada para a Inclusão Escolar é um instrumento normativo cujo objetivo consiste em definir diretrizes e estratégias de ação para que a rede ensino angolanas assegurem o direito ao acesso a uma educação de qualidade para todos sem exceção, com particular destaque aos alunos com deficiência, transtornos de espectro autista e altas habilidades nas escolas comuns. A PNEEOIE é uma clara intenção das entidades governamentais angolanas no intuito de redefinir as estratégias de atuação com vista a melhorar o atendimento deste segmento social. Não se trata porém de um privilégio, mas uma medida justa que coaduna com as exigências desta modalidade de ensino. Ademais, a redefinição da PNEEOIE da parte do Governo de Angola não subalterniza outros segmentos sociais, mas é sobretudo um conjunto de procedimentos e estratégias s serem adotadas pelos fazedores de educação em geral e com particular realce para educação de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais. Outro

propósito consiste na criação de autonomia da parte dos departamentos ministeriais responsáveis pela administração desta política pública.

São objetivos da PNEEOIE definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino angolanas assegurem o direito de acesso a uma educação de qualidade para todos sem exceção com particular destaque aos alunos com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades nas escolas comuns. Assim, citando um dos estratos advogados pelo Instituto Nacional de Educação Especial sobre a Política da Educação Especial Orientada para a Inclusão afirma-se:

“A política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Educacional estabelece como estratégia de ressignificação de suas estruturas que as escolas especiais passem a atuar como Núcleos de Apoio à Inclusão (NAI), cujo objetivo é apoiar a rede de escola da educação geral por meio de formação continuada, formação em serviço, produção de materiais e ensino de meios e modos de comunicação. Nesse sentido, os alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades são matriculados nas escolas comuns, exercendo seu direito à educação em convívio com as demais crianças e adolescentes” (INEE, 2017).

Este suporte normativo está baseado nos princípios conceptuais da Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os direitos das Crianças com Deficiência que constituem marcos referenciais nas áreas de educação especial orientada para a inclusão e escolar e dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, para além dos normativos internacionais pela ONU sobre os direitos humanos.

A PNEEOIE tem como base os seguintes princípios teórico-metodológicos e organizativos:

1. Abordagem inclusiva;
2. Prevenção;
3. Estimulação, correção e/ou compensação e de desenvolvimento;
4. Preparação laboral e inserção no trabalho;
5. Orientação familiar e da participação ativa dos pais na educação de seus filhos;
6. Continuidade e articulação com diferentes níveis de ensino;
7. Abordagem intersectorial;
8. Natureza diferenciada de organização escolar para a estruturação das atividades em instituições escolares.

2.5.1. Suporte Legislativo

A Política da Educação Especial orientada para a inclusão foi desenvolvida pela equipa do Instituto Nacional da Educação Especial (INEE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), bem como com a participação de outros Departamentos Ministeriais com a o contributo de outras áreas do Ministério da Educação (MED), contando com a participação da sociedade civil. A sua elaboração inspirou-se nos seguintes normativos nacionais e internacionais:

I. Declaração de Salamanca (Espanha, 1994);

II. Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01;

III. Constituição da República de Angola, 2010;

V. ONU Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nova Iorque: ONU, 2006;

VI. Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial, INEE, Angola 2007/2015;

VII. Decreto-Lei n.º 7/03 de 17 de Junho, Diário da República, I Série nº4717.06.2003 que aprova o estatuto orgânico do Ministério da Educação;

VIII. Decreto Presidencial 20/11 de 18 de Janeiro que aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial;

IX. Decreto-Lei nº21/21, de 30 de Julho Diário da República, I Série nº 125 que aprova a Lei das Acessibilidades.

X. Lei da Pessoa com Deficiência), e vai de acordo com a Lei nº10/16, de 27 de Julho de (Lei das Acessibilidades).

2.5.2. Pressupostos

A implementação da Política da Educação Especial Orientada para a Inclusão subjaz na necessidade combater todas as formas de discriminação e de desigualdades, com particular realce às que dizem respeito às raparigas e mulheres angolanas. O estabelecimento das bases norteadoras e outras estratégias a serem tidas em conta para a eliminação das barreiras e conseqüentemente os gestores, professores, encarregados de educação e em última instância os alunos com deficiência possam construir uma sociedade cada vez mais inclusiva. Este instrumento é sem sombra de dúvidas a materialização do Governo

angolano, através do Ministério da Educação na implementação de medidas que garantam a igualdade de direitos e valorizem as diferenças humanas.

2.6. Atendimento Educativo Especializado e os Núcleos de Apoio à Inclusão

O serviço de atendimento educativo especializado (AEE) é disponibilizado pelas salas de recursos multifuncionais (SRM). Um dos primeiros conceitos de sala de recursos é a indicação do ensino com recursos adequados para excepcionais matriculados em turma comum que, ficava sendo a sua turma. Este ensino era conveniente para qualquer tipo de criança que pudesse ser bem-sucedida em classes comuns quando auxiliada por essa assistência. (SILVA, 2009 citado Por Jorge; Ferreira; Sousa & Alves 2015).

Atualmente existem em todo o território nacional 29 salas de recurso multifuncional, sendo que 17 das quais estão na capital do país (Luanda), 3 na província de Cabinda e as 8 salas estão distribuídas em 6 províncias dentro dos núcleos de apoio à inclusão (NAI). A PNEEOIE orienta que o ensino das crianças com NEE deve ser complementado e apoiado com o Atendimento Educativo Especializado. A oferta deve ser ampliada para atender todos os alunos com deficiência, transtornos de espectro autista e altas habilidades/sobredotados que careçam desse atendimento. Apesar dos investimentos feitos pelo executivo angolano, a extensão da rede de apoio à inclusão ainda não suporta a demanda. Todavia, esta expansão deve ter em conta os diferentes espaços de aprendizagem existentes nas escolas, a sua localização, o recrutamento e a formação dos educadores e gestores e o fornecimento de matérias e equipamentos. Assim, de acordo com a PNEEOIE a expansão deve restringir-se ao aumento de salas de recursos multifuncionais e à requalificação das já existentes que por vezes não oferecem um atendimento que não se coaduna com a perspectiva da inclusão. O objetivo dessa ampliação é permitir que estes serviços cheguem às áreas mais carentes e distantes, da mesma forma que esteja presente nos centros de cada província e municípios de Angola. Neste contexto, importa referir que a província do Namibe conta apenas com uma sala SRM. Todavia, é ainda um número irrisório, tendo em conta a ideia da “descentralização” e extensão do AEE da escola especial para as escolas regulares.

A falta de preparação dos professores para fazer face à inclusão escolar é um dos problemas com que se depara a modalidade da educação especial. Para mitigar este problema, o executivo angolano, no âmbito da sua parceria estratégica com vários países, tem levado a cabo várias ações de formação e capacitação dos professores. Fruto da

parceria de Angola com o Brasil, foi possível multiplicar a formação para mais de 1668 professores vocacionados para o ensino especial.

À guisa de exemplo, de 2010 a 2014 foram formados por especialistas brasileiros, mais de 427 professores, como espelha o quadro abaixo:

Quadro 10 - Número de professores formados de 2010 a 2014 por cursos.

Curso de Formação	Nº/Formandos
Seminário de Formação de Formadores sobre DI e DA	91
Seminário de Formação de Formadores sobre DOP	85
Seminário de Formação de Formadores sobre SD e TED	56
Seminário de Formação de Formadores sobre BI e CMU	83
Seminário de Formação de Formadores sobre OM e VD	56
Seminário de Formação de Formadores sobre ME/LP/surdos	56
Total	427

Fonte: PNEEOIE, (2017)

Nota: DI=Deficiência intelectual; DA=Dificuldades de Aprendizagem; DOP= Diagnóstico e Orientação Psicopedagógica; SD e TED=Síndrome de Dawn e Transtornos Evasivos de Desenvolvimento; BI e CMU= Braille integral e Código Matemático Unificado; OM e AVD= Orientação e Mobilidade e Atividade de Vida Diária; ME/LP/Surdos= Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

2.6. O papel dos Gabinetes de Apoio Psicopedagógicos na Educação Inclusiva

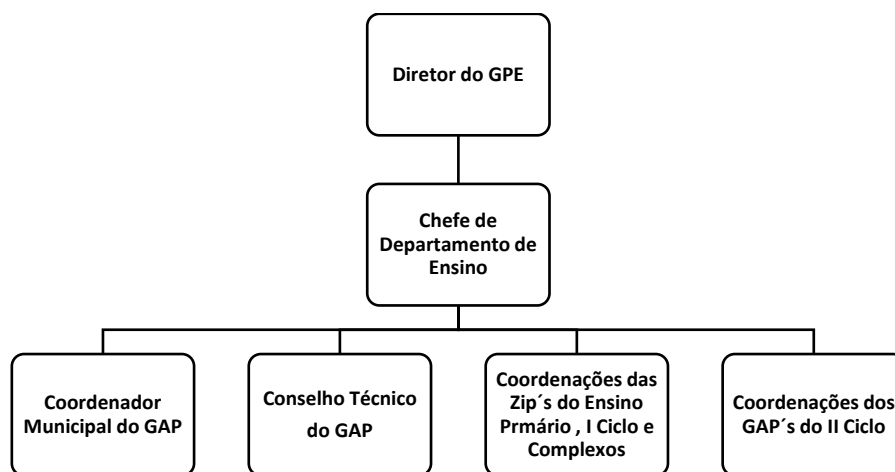
O Gabinete de Apoio Psicopedagógico funciona como um serviço de aconselhamento e apoio psicopedagógico aos alunos, professores, educadores e restante comunidade educativa;

O apoio prestado aos alunos é baseado na organização e mobilização dos recursos necessários para a sua boa integração socioeducativa; Foi criado à luz do Decreto Presidencial nº 16/11, de 11 de Janeiro, do Estatuto do Subsistema do Ensino Geral, de acordo com o disposto no artº40 e 41, para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso, se promova a equidade na aprendizagem e se garanta a sua inclusão escolar. A sua função principal é intervir junto de alunos com NEE. Estes gabinetes existem em todas as escolas do município de Moçâmedes e a sua extensão aos demais municípios vai evoluindo dia pós dia. Com vista a facilitar o processo inclusivo, os coordenadores destes gabinetes fazem um acompanhamento personalizado dos alunos em

condições de risco educacional, os que possuem DAE e NEE, mediando a relação tripartida entre escola-família-comunidade.

É da incumbência destes gabinetes, fazer o diagnóstico psicopedagógico de quaisquer das dificuldades de aprendizagem e NEE que os alunos das escolas regulares podem apresentar e fazer o pré-diagnóstico para um posterior encaminhamento (se necessário) para um especialista. Os coordenadores destes gabinetes têm merecido formações frequentes em termos de critérios de diagnóstico de D.A.E, N.E.E, Ética e Deontologia Profissional, Educação Especial e linguagem gestual Angolana e escrita em braille.

Figura 2 - Organigrama do GAP



Nota: Organigrama de criação própria, baseado hierarquia, distribuição de funções e competências

Tal como se espelha do organigrama, é o Departamento de Ensino que superintende toda a ação do GAP, sendo que, existe um coordenador municipal, cuja responsabilidade consiste na coordenação e direção das atividades inerentes às coordenações de ZIP's (Zonas de Influência Pedagógica), convocar o conselho técnico e elaborar instrumentos de aplicação psicopedagógica em coordenação de ZIP's do Ensino Primário, I Ciclo do Ensino Secundário e II Ciclo do Ensino Secundário.

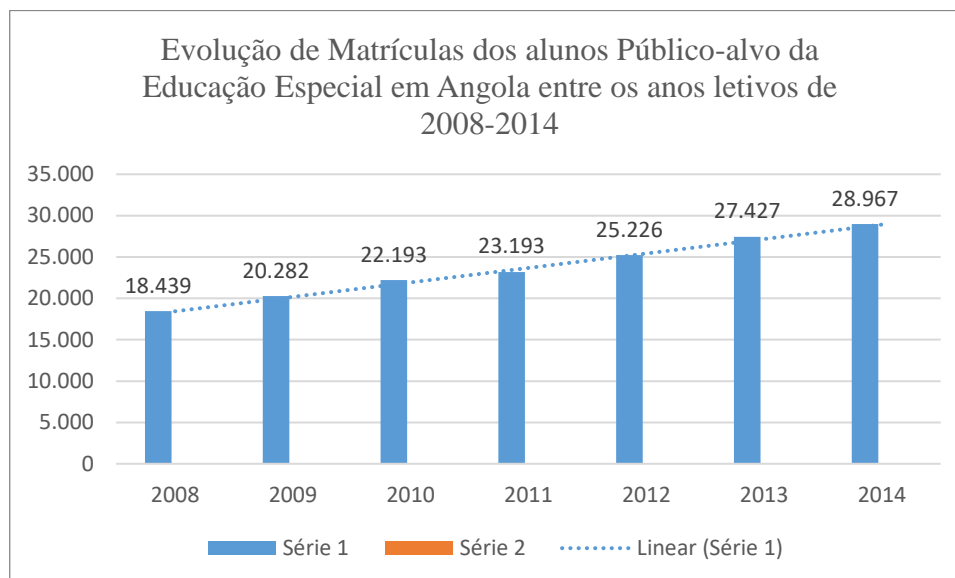
Ao coordenador municipal cabe incumbir a direção de todos os gabinetes a nível dos municípios, sendo que cada um dos representa um centro de atendimento "especializado". Porém, importa afirmar que o país contava apenas com único. O conselho técnico é responsável pela planificação e elaboração dos normativos - chave, instrumentos de trabalho (fichas diversas, cartilhas, inquéritos, etc.), definição de estratégias de trabalho por equipa e individualmente. Cabe também ao conselho técnico fazer o diagnóstico de

necessidades de formação e capacitação dos coordenadores a nível das escolas, bem como fazer a supervisão e avaliação do cumprimento dos objetivos pelos quais o GAP foi criado. É responsabilidade dos membros do conselho técnico programar as ações de formação dos coordenadores do GAP a nível dos municípios do Tômbwa, Bibala, Camucuío e Virei.

Os resultados dos diagnósticos do conselho técnico são encaminhados ao Departamento de Ensino, que avalia a necessidade ou não de formação e capacitação dos coordenadores psicopedagógicos.

Importa referir que no âmbito da implementação da PNEEOIE, o Departamento de Educação Especial do Namibe, através do Núcleo de Apoio à Inclusão, (N.A.I.) tem levado a cabo um leque de ações de formação que incluem a interpretação da escrita em Braille, orientação e mobilidade e linguagem gestual angolana. Estas formações têm sido orientadas para os Psicopedagogos colocados nas diversas escolas, com vista a facilitar o processo inclusivo nas escolas regulares. O objetivo destas formações consiste na capacitação destes profissionais de modo a permitir um atendimento individual especializado a nível das escolas regulares.

Gráfico 1 - Caracterização do quadro evolutivo do público-alvo da educação especial em Angola de 2008 a 2014



Fonte: INEE, (2017)

O gráfico acima reflete o crescimento do público-alvo da educação especial em Angola, em 7 (sete) anos, sobretudo a tendência evolutiva desde o ano letivo de 2008, ano a partir do qual o INEE passou a ter maior preocupação no controlo e tratamento estatístico dos dados referentes à adesão das crianças com deficiência e NEE à rede de atendimento educativo especializado. A extensão da rede de atendimento deve-se também ao aumento de professores formados e capacitados para fazer face à demanda, embora ainda seja um número ainda irrisório. Esta evolução é fruto da preocupação que as entidades afins têm conferido à modalidade da educação especial, sendo que o propósito é que com o contributo de todos os agentes de socialização possa-se sensibilizar as forças vivas da nação, no sentido de um maior envolvimento nesta causa nobre que é de resgatar um direito que é de todos, o direito à educação.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Uma investigação científica tem por finalidade buscar a fundo os aspectos característicos de um determinado assunto problemático. Por isso, ela deve ser sistemática, metódica e crítica.

(...)“Metodologia”, literalmente, refere-se ao estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas”. Oliveira (2011, p. 7).

A investigação científica deve contribuir para a modificação de um determinado contexto situacional e ipso facto contribuir para o desenvolvimento humano. Na vida acadêmica, a investigação é um exercício que tende em despertar um espírito crítico na busca constante de respostas às questões candentes que problematizam a vivência progressiva das pessoas e a sua adaptação na natureza.

Importa referir que o presente estudo é do tipo qualitativo, tendo em conta as suas características e os objetivos a que o mesmo se propõe alcançar. A pesquisa qualitativa tem características particulares. Essa ideia é advogada por Bogdan & Biklen (1994) referidos por Souza (2001, p.36) estabelecem as seguintes características da pesquisa qualitativa, que em geral faz parte das abordagens fenomenológico-hermenêuticas:

(...)” 1- a fonte direta de dados é o ambiente natural; apesar de equipamentos usados, há um peso importante das anotações pessoais; 2- é descritiva; os dados colhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; 3- interessa-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados obtidos;4- tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando;5- o significado é importante; ouvem-se diferentes vozes para se entender melhor uma questão educativa”.

Para a presente investigação recorreu-se ao estudo de caso que permitiu identificar o problema num contexto definido e projetar algumas ações estratégicas e objetivas com vista a melhorar o processo de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais.

3.1. Métodos Empregues

Por método pode entender-se como o conjunto de procedimentos aplicados com a finalidade dar solução a um problema concreto. A presente investigação contemplou a utilização de métodos de nível teórico e de nível empírico.

3.1.1. Métodos de nível teórico:

Análise e Síntese: Permitiu uma análise profunda e exaustiva da situação problemática a nível internacional, tendo em conta os avanços dados, os principais desafios e fazer uma radiografia da situação no contexto angolano e no município de Moçâmedes em particular.

Análise Documental e Pesquisa Bibliográfica

Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica

(...) abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” Lakatos e Marconi (2001, p. 183),

Um estudo da arte apriorístico permitiu uma incursão pela literatura internacional, através dos autores mais destacados e uma observação aos instrumentos normativos que regulam e salvaguardam os direitos das pessoas com deficiência e com necessidades educativas especiais a nível internacional e em Angola.

Histórico-Lógico: Foi utilizado no aprofundamento e conhecimento dos antecedentes e marcos históricos relativos ao processo de inclusão e observar o grau de evolução do problema nos vários contextos temporais e espaciais.

Indução

(...) “A indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas (Lakatos & Marconi, 2003 p. 86).

Assim, a partir dos dados que foram obtidos por intermédio dos instrumentos de recolha de dados em contexto local (escola-alvo) pode-se ter uma ideia geral da problemática da inclusão escolar em Angola e os desafios que a sua implementação impõe.

Dedução

Partindo dos pressupostos teóricos gerais e das experiências de outros países em volta da inclusão, procurou-se contextualizar o problema à luz da realidade angolana, olhando criticamente para a aplicação dos vários normativos internacionais e nacionais postos em voga. Outrossim, as ilações obtidas através de fontes empíricas podem refletir realidades das salas inclusivas a nível das escolas regulares.

3.1.2.Métodos de Nível Empírico

Inquérito por Questionário

Marconi & Lakatos (1996, p.88) definem questionário estruturado como uma “ (...) série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Com o questionário foi possível aferir e ter acesso aos dados provenientes dos professores, representados num número de 10 (dez), sendo estes participes e intervenientes importantes na aplicação da política da educação especial orientada para a inclusão.

Observação

Tendo em conta a necessidade de uma constatação “in situ” das condições de ensino e de aprendizagem, com vista a se ter uma visão mais pragmática da realidade objetiva. Para não viciar a investigação, à observação associaram-se outras técnicas, tendo em conta as suas limitações, garantindo assim mais fiabilidade aos dados, tal como advogam (Marconi & Lakatos, 1996). Para o efeito, foram feitas várias visitas de trabalho à escola. O objetivo das visitas consistiu na observação das condições infraestruturas, administrativas e humanas existentes, avaliar a interação entre os alunos em inclusão dentro e fora das salas de aulas, a relação professor-aluno e constatar a disposição das turmas em inclusão.

Entrevista

Com vista a colhermos informações credíveis sobre os meandros do tema em pesquisa, recorreremos à entrevista semiestruturada dirigida ao Chefe de Departamento de Educação Especial do Gabinete Provincial de Educação do Namibe. Ela baseou-se num roteiro previamente constituído. Usualmente, a entrevista semiestruturada baseia-se em “(...) uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.188 citados por Oliveira, 2011 p.36).

A fim de colher informações mais aprofundadas e conferir maior autenticidade à investigação no que respeita à realidade da inclusão das crianças com NEE no município de Moçâmedes, foi aplicada ao chefe de departamento de educação especial uma entrevista semiestruturada, por intermédio da qual pode-se aferir os antecedentes e o estado atual da educação especial na província do Namibe e no município de Moçâmedes em particular. Ademais, fazendo jus às suas qualificações como formador principal do centro de recurso para a inclusão, ocupa uma posição privilegiada no que respeita ao conhecimento concreto na situação atual da educação especial no âmbito em que se procede a investigação.

3.2. Procedimentos metodológicos

3.2.1. Identificação e delimitação da problemática

O problema ora identificado radica nas modalidades de atendimento e intervenção junto das crianças com necessidades educativas especiais em Angola, particularmente no que concerne à sua transição inclusiva para o sistema regular. A falta de qualificação dos professores, a necessidade de maior envolvimento parental, a autonomia da escola, a flexibilidade curricular e as implicações da Política Nacional da Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, são aspetos que norteiam a indagação deste estudo.

3.2.2. Justificativa

A abordagem do tema justifica-se numa primeira instância pelas motivações pessoais e profissionais, bem como na necessidade da implementação de um novo sistema de educação alicerçado num paradigma, em que todas as crianças tenham acesso a uma educação baseada na diversidade. Outrossim, a investigação inspira-se no direito à educação para todos, independentemente da sua condição socioeconómica e cultural, reiterando a ideia de que é obrigação do Estado disponibilizar todos os recursos necessários para uma verdadeira inclusão escolar das crianças, adolescentes e jovens com deficiência e NEE.

Além disso, o irrisório grau de envolvimento parental e sentimento de pertença dos pais no processo de inclusão escolar e a fraca materialização dos pressupostos legais estabelecidos pelos instrumentos ratificados e elaborados pelo executivo angolano, constituem razões suficientes pelas quais se justifica o presente estudo.

3.2.3. Objeto de Estudo e campo de ação

O objeto de estudo consiste no processo de inclusão das crianças com NEE em Angola, sendo que o campo de ação baseia - se na confluência tripartida entre Família-Escola-Comunidade no processo de inclusão da criança com NEE em Moçâmedes.

3.2.4. Objetivo geral

O objetivo principal do estudo foi analisar a problemática da inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais em Angola, tendo como pressupostos o Direito inalienável à Educação e Instrução consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e a implementação da Política Nacional da Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

3.2.5. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, o estudo elegeu:

- Caracterizar a situação atual e inclusão das crianças com necessidades educativas especiais a nível da província do Namibe, particularmente no município de Moçâmedes;
- Promover a reflexão / avaliação sobre as próprias práticas pedagógicas, dos docentes de Educação Especial, com vista à melhoria das mesmas;
- Mobilizar as famílias e a comunidade para um melhor envolvimento com vista a garantir maior autonomia e autoestima da criança com necessidades educativas especiais;
- Propor ações que visam a inserção e inclusão destas crianças em atividades integradas e socialmente úteis.

3.2.6. Questão norteadora das iniciativas realizadas

Pelo exposto, nos indagamos: Qual é o estado atual do processo de implementação da inclusão escolar no município de Moçâmedes?

3.2.7. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Por forma a gerar dados que permitissem encontrar respostas à questão norteadora formulada, realizaram-se vários procedimentos de recolha de dados de opinião, designadamente, entrevistas, inquéritos por questionário e reunião semi-diretiva com os encarregados de educação.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A província Namibe é uma das províncias contempladas pela primeira fase de implementação da Política da Educação Especial Orientada para a Inclusão, o presente estudo decorre da necessidade de fazer-se uma análise do estado atual da implementação do pretense processo de inclusão dos alunos com NEE em Angola, com particular realce no município de Moçâmedes. Para a concretização do presente estudo, 11 professores afetos à Escola do Ensino Especial “Beira-Mar” do Namibe foram submetidos a um inquérito composto por 7 (sete) questões gerais e 8 (oito) questões específicas, tendo sido, de igual modo submetido à entrevista o chefe de Departamento de Educação Especial.

A fim de aferir o grau de envolvimento parental e a participação comunitária no processo de inclusão dos alunos com NEE foi promovida uma palestra dirigida aos pais e encarregados de educação, (ver anexo)

4.1. Transcrição dos Inquéritos aplicados aos Professores

Questões Gerais

Quadro 11- Caracterização dos professores de acordo com sexo

Indicador	Frequência	Percentagem
Masculino	8	72,3%
Feminino	3	27,3%
Total	11	100%

Num universo dos 11 professores submetidos a inquérito, 8 (oito) dos quais são do sexo masculino, sendo que três (3) são do sexo feminino, com uma média de idade 32,5 anos.

Quadro 12- Caracterização dos professores de acordo com o tempo de serviço

Indicador tempo de Serviço	Frequência	Percentagem
Mais de 5 anos	5	45,5%
De 10 anos e diante	6	54,5%
Total	11	100%

O tempo de serviço é um indicador fundamental para o professor que trabalha com a modalidade da educação especial, pois denota o grau de familiarização com os alunos com deficiência e com as políticas orientadas para esta modalidade e as suas especificidades. O conhecimento dos planos curriculares que compõem a modalidade, o projeto educativo da escola, o domínio técnico e metodológico das competências de base requeridas, são condições que adquirem-se com o tempo, com formações e capacitações por parte dos professores.

Quadro 13- Distribuição dos professores de acordo com o nível acadêmico.

Indicador Nível Acadêmico	Frequência	Porcentagem
Técnico Médio	2	18,2%
Bacharel	7	63,6%
Licenciado	2	18,2%
Total	11	100%

O nível acadêmico é um aspecto a não ignorar, pois que o professor do ensino especial tem exigências adicionais no que respeita às habilidades intelectuais para compreender a complexidade da modalidade, bem como possuir um vasto conhecimento científico do universo investigativo das necessidades educativas especiais. O domínio dos normativos internacionais e nacionais não habilidades que requerem ao professor um grau de literacia que condiga com as exigências dos alunos, tendo em conta que a educação inclusiva está centrada no aluno e na superação das suas limitações.

Quadro 14 - Caracterização dos professores acordo com a especialidade

Indicador Especialidades	Frequências	Percentagem
Biologia	4	36,4%
Geografia	2	18,2%
Comunicação Social	1	9,1%
Informática de Gestão	1	9,1%
Francês	1	9,1%
Química	1	9,1%
Organização e Gestão de Empresas	1	9,1%
Total	11	100%

A tabela acima apresentada espelha as especialidades do 11 professores do I ciclo que foram inquiridos, sendo que apenas 4 (quatro) possuem agregação pedagógica em escolas de formação de professores, isto é (1) Biologia - E.F.P.; (2) Biologia ESPdN; (1) Geografia- ESPdN) e (1) Química -ESPdN e sete (7) deles não possuem formação e agregação pedagógica. Estes indicadores refletem um pouco a realidade do quadro docente responsável pela administração e materialização da educação inclusiva a nível do I ciclo da escola n*40 do Ensino Especial de Moçâmedes. Paradoxalmente ao que se podia esperar, é que maior parte dos professores não possuem agregação pedagógica ou formação especializada em educação especial. Isto significa que ainda é exígua a capacidade de resposta em termos de formação de professores para fazer face a elevada procura de serviços especializados e de qualidade. Além disso, denota também a necessidade de melhoramento, da parte do estado, da política de formação de quadros especializados. A qualidade do processo de inclusão escolar em Angola decorre da avaliação de uma série de estratégias e políticas implementadas, cujos resultados se refletem nas aprendizagens dos alunos e na sua inclusão social integral.

O plano estratégico de desenvolvimento da educação especial no período de 2007-2015, foi uma tentativa do estado angolano, de reverter o quadro crítico decorrente da escassez de atendimento especializado. Todavia, os seus objetivos não foram cabalmente alcançados, o que levou à adoção de uma nova política da educação especial orientada para a inclusão. Estando na primeira fase da sua implementação, o Namibe foi uma das

primeiras províncias contempladas, por este novo paradigma de educação, sendo que alguns quadros locais têm se deslocado para Luanda a fim de beneficiar-se programas de formação em matéria de educação inclusiva.

Quadro 15- Caracterização dos professores em função dos cursos de Agregação e Capacitação

Indicador	Frequência	Percentagem
Diagnóstico de Crianças com NEE	1	9,1%
Braille e LGA	1	9,1%
Sem resposta	4	36,4%
LGA, Atendimento Especial, Orientação e Mobilidade	1	9,1%
O.V. e Psicopedagógica; LGA, Braille, Logopedia, Transtornos/Conduta e Orientação Psicopedagógica	1	9,1%
LGA e Intérprete	1	9,1%
Educação Especial	1	9,1%
LGA, Braille, Logopedia, Tecnologia Assistida	1	9,1%
Total	11	100%

Mediante uma observação minuciosa à tabela acima, podemos aferir que, apesar de muitos professores não terem uma formação de nível médio ou superior em matéria de educação especial, o Gabinete Provincial da Educação do Namibe, através do Departamento de Educação Especial, tem levado a cabo um leque formações e capacitações destinadas aos professores, com vista a mitigar as necessidades contextuais. Importa referir que, de acordo com o chefe de departamento de educação especial no Namibe, Estado Angolano, através do INEE, no âmbito da promoção da educação inclusiva, tem levado a cabo uma série de formações de formadores, em educação especial, em nível de Luanda, contemplando representantes oriundos das 18 províncias de Angola. Reforçou ainda que muitas formações promovidas pelo INEE, contaram com a presença de especialistas estrangeiros, sendo que nalguns casos um grupo representativo recebe formação no exterior do país.

Questões Específicas

Com vista a avaliar as diversas envolvências e implicações do processo de inclusão das crianças com NEE a nível da escola N°40 do Ensino Especial de Moçâmedes, os 11 professores submetidos a 8 questões específicas.

Assim, no que respeita ao projeto educativo da escola foi formulada a seguinte questão:

1- A escola tem um projeto educativo?

Importa salientar o facto de os 7 (sete) professores, terem alegado que a escola possui um projeto educativo, sendo que 4 (quatro) dos quais não respondera a questão.

1.1- Em que medida reflete a política inclusiva do Estado Angolano?

Diante desta questão, 1 (um) dos professores foi perentório em alegar que à luz da nova política inclusiva, vários esforços têm sido envidados, mas o cumprimento e a materialização não depende da boa vontade do corpo diretivo da escola; 1 (um) outro professor alegou que o P.E.E contempla mecanismos que visam sustentar a autonomia social dos alunos co NEE, mas a discriminação continua sendo um grande obstáculo para a sua materialização; 2 (dois) professores convergiram na ideia de que as políticas traçadas pelo Executivo Angolano servem para mitigar as dificuldades dos alunos com NEE, mas pecam na sua materialização; 3 (três) dos professores inquiridos julgaram que já foram alcançados bons resultados (sendo que um deles) à guisa de exemplo, alegou o facto de alguns alunos especiais já estarem nas universidades. 1 (um) dos professores rematou dizendo que um dos desafios do Estado Angolano, no que toca à educação inclusiva, passa fundamentalmente pela capacitação e agregação do quadro docente; (1) um dos docentes inquiridos afirmou que as principais metas do PEE é a promoção do desenvolvimento das potencialidades das pessoas com NEE nos diferentes níveis do sistema de ensino. Finalmente, (2) dois professores não responderam a questão formulada.

2- Preparação do contexto educativo inclusivo.

2.1- Que medidas são estas? Quanto a segunda questão formulada obtiveram-se os seguintes resultados:

Dos professores inquiridos 3 (três) evocaram as adaptações curriculares de acordo com as características individuais de cada aluno, a título preventivo, como medidas de preparação do ambiente escolar inclusivo; Para além das adaptações curriculares, 5 (cinco) indivíduos

enfatazaram o acompanhamento individualizado e a avaliação das competências e das aprendizagens adaptadas; 1 (um) dos sujeitos inquiridos fez menção às alterações arquitetônicas, defendendo a ideia de atualizar as medidas de acessibilidade da escola à luz do contexto atual, tendo ainda aludido à avaliação contínua do quadro evolutivo das aprendizagens dos alunos com deficiências; 1 (um) dos sujeitos inquiridos alegou que todos os alunos trabalham em conjunto em todas as atividades programadas pela escola e pelos professores em sala de aulas; Finalmente 1 (um) dos indivíduos não respondeu à questão formulada.

3- Na sua perspectiva, quais os principais desafios que as crianças com NEE e a escola que se pretende inclusiva enfrentam na transição do regime de monodocência para o de “pluridocência”

2 (um) dos sujeitos inquiridos alegou que muitos alunos e professores têm dificuldades na escrita em braille e nos sinais da LGA; 1 (um) dos sujeitos inquiridos fez menção à falta de hábito a que os alunos sujeitam - se na transição de um subsistema para outro. (1) há pouca informação sobre NEE da parte dos professores, sobretudo no que respeita às metodologias de ensino. 2 (dois) professores disseram que as principais dificuldades têm a ver com a discriminação académica, infraestrutura inadequada, incapacidade interativa e o apoio técnico, pedagógico e psicológico ainda é insuficiente para as crianças com NEE. 1 (um) dos professores inquiridos disse que tem faltado forças e oportunidades; 1 (um) professor apelou à falta de um centro de recurso fixo e à escassez de alguns materiais didáticos; 1 (um) professores inquiridos afirmou que o principal problema prende-se com a carência de professores especializados. Finalmente 2 (dois) dos professores submetidos a inquérito não responderam à questão.

4- Como classifica o envolvimento parental dos pais e EE no processo educativo das crianças com NEE? Como é promovido e apoiado pela escola?

No que se refere ao envolvimento parental obtiveram-se os seguintes resultados: Dos 11 professores sujeitos a inquérito 6 (seis) professores convergiram na ideia segundo a qual os pais e EE de educação (através da Comissão de Pais e Encarregados de Educação) participam nas atividades da escola, respondem às solicitações, e participam na resolução de alguns problemas, mas o preconceito, a estigma e o isenção de responsabilidade tutelar, ainda figuram como principais barreiras; 2 (dois) destacaram-se ao enfatizar este problema com um dos mais graves que a escola enfrenta, pois que muitos pais e E.E chegam abandonar os

filhos na escola e outros chegam mesmo a incumbir quase todas as responsabilidades à escola; 1 (um) dos professores chegou a sugerir uma formação em L.G.A. e aulas em Braille para os pais e E.E, pois que muitas vezes falta apoio e estimulação das famílias por falta de domínio destes “veículos” de comunicação. Finalmente 2 (dois) professores ficaram sem responder à questão formulada.

5- Em que medida se sente capaz de exercer as suas funções? Quais as necessidades que identifica por forma a otimizar o seu trabalho?

Dos 11 (onze) professores inquiridos, 1 (um) dos quais alegou que: “alguns alunos que já passaram por esta instituição, hoje são nossos colegas e isto é gratificante, porém ainda não temos grandes debilidades, sobretudo na alfabetização dos alunos com deficiência visual e os com deficiência auditiva.

Na opinião de 2 (dois) sujeitos inquiridos a educação inclusiva está longe de ser alcançada por conta da pouca qualificação dos professores e da dificuldade decorrente falta materialização das políticas traçadas; 1 (um) dos sujeitos disse que apesar dos desafios enfrentados, 85% das suas competências devem-se às formações de capacitação; “É gratificante ver alunos com NEE e com competências comunicativas verbais e extraverbais. Esta é uma conquista que se adquiriu com formação. Porém, o trabalho complementar das famílias tem deixado muito a desejar, frisou 1 (um) dos professores. 1 (um) outro sujeito inquirido ressaltou a necessidade de formação constante em todas as matérias sobre educação inclusiva; num outro instrumento 1 (um) professor realçou que à medida que as reformas vão acontecendo, os desafios vão aumentando. Finalmente, 4 (quatro) professores não responderam a questão formulada;

6- Está satisfeito com o trabalho de educação inclusiva? Sente-se motivado?

Diante da questão formulada ao total dos 7 (sete) dos sujeitos inquiridos julgaram estar satisfeitos com o trabalho que desempenham, apesar dos grandes desafios que vão enfrentando. Não obstante, 2 (dois) dos sujeitos foram perentórios em afirmar que não estão satisfeitos por causa da falta de recursos, meios de trabalho, falta de formação e a má remuneração do quadro docente afeto à educação especial. Finalmente, 2 (dois) professores inquiridos não responderam à questão formulada.

7- Se respondeu “não” em algumas das dimensões da questão nº6, o que sugere para que essa satisfação, motivação e autorrealização sejam alcançadas.

À questão formulada obtiveram – se os seguintes resultados:

(4) Quatro professores inquiridos convergiam na ideia de que há que se melhorar as condições de trabalho, melhorar a formação e qualificação dos professores e finalmente uma melhor remuneração dos professores que trabalham com os alunos com deficiência. Não obstante, 6 (seis) dos 11 (onze) professores inquiridos, não responderam à questão formulada.

8- Como avalia o sucesso/aprendizagens dos alunos com NEE incluídos nas suas turmas?

Diante da questão formulada, 6 (seis) professores partilharam a ideia generalizada segundo a qual as aprendizagens dos alunos com NEE, evoluem paulatinamente entre avanços e recuos que podem ser superados com o incremento de condições como: melhor capacitação e qualificação dos docentes; maior envolvimento das famílias no processo de inclusão;3 (três) defenderam a criação de condições materiais, infraestruturais, financeiras. 2 (dois) professores não responderam à esta questão.

4.2. Transcrição da Entrevista ao Chefe de Departamento de Educação

Especial

Questões Gerais

Ao chefe de Departamento foi-lhe aplicado uma entrevista semiestruturada, composta por cinco questões gerais e outras 9 questões específicas.

Sexo: M; Idade: Anos; Tempo de Serviço: 15 anos;

Cursos de Agregação: Orientação e mobilidade; Código matemático; Seminário nacional de formadores provinciais sobre a deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem;

Diagnóstico e Orientação Psicopedagógica, Síndrome de Down e Transtornos evasivos de desenvolvimento.

Questões Específicas

Desafios

De acordo com o Chefe de Departamento, um dos grandes desafios enfrentados pelas crianças na fase transitiva da “monodocência” para a “pluridocência” é o desconhecimento, da parte dos professores, dos normativos jurídicos e a aceitação dos direitos e deveres da criança com NEE;

2- Preparação do contexto educativo inclusivo.

Em suas declarações, afirmou que têm sido adotadas estratégias possíveis e aplicadas as adaptações curriculares durante parte ou todo o percurso académico.

O acesso da rua para a escola, as casas de banho, o pátio e as salas sofreram adaptações.

Quanto ao atendimento técnico especializado e outros serviços, o Gabinete de apoio psicopedagógico tem se encarregado.

3- Autonomia da Escola

Pensa que a inclusão educativa deve implicar a autonomia da escola?

Objetivo: Identificar alternativas de recursos e procedimentos que a escola tem adotado com vista a mitigar as suas limitações, quando o problema reside em:

3.1- Descentralização das decisões;

3.2- Autonomia financeira;

3.3- Adaptações curriculares;

3.4- Adoção de métodos pedagógicos alternativos

Outros _____

4- Qual é o principal problema da escola Inclusiva na Província do Namibe?

R: Na sua alocução, o dirigente rematou que o principal problema da Educação Espacial no Namibe é a falta de capacitação e qualificação dos professores em os municípios.

5- O que gostaria de ver melhorado na escola?

R: A disponibilidade de mais equipamentos adaptados, máquinas braile, pautas para deficientes visuais e produtos digitais especializado para alunos com NEE, perfaz o leque de aspectos que se querem ver melhorados.

6- Quais as medidas de organização que a escola operou (relevantes à construção da escola inclusiva)?

R: As principais mudanças já operadas são: diminuição do número de alunos por turma; Introdução da figura do intérprete da língua gestual angolana; um horário de aulas mais flexível e a introdução de mais atividade no projeto educativo da escola.

7- Como avalia o sucesso dos alunos com NEE incluídos nas turmas regulares?

R: Por se tratar de um processo ainda novo, o Chefe de Departamento julgou não poder avaliar com precisão o sucesso dos alunos no processo inclusivo.

8- Existe uma escala avaliativa do aproveitamento dos alunos?

R: Sim, existe. Fazemo-lo por meio das avaliações contínuas, mapas estatísticos e o plano educativo individualizado.

9- Como avalia a implementação da educação inclusiva no município de Moçâmedes, tendo em conta os objetivos do Estado Angolano?

R: Apesar de estar na fase inicial da sua implementação, é positiva, visto que leva em consideração os direitos deste público alvo em todas as suas vertentes.

4.3. Descrição da Palestra com os Pais e encarregados de Educação

Tema: “Importância do Envolvimento Parental”

Data: 19-07-2018

Hora: 16h00

Local: Escola N^o4^o do Ensino Especial

Público-alvo: Pais e Encarregados de Educação

Objetivo Geral:

Fomentar o envolvimento proporcional e a participação dos pais e encarregados de educação no processo de integração dos alunos com necessidades educativas Especiais;

Objetivos Específicos:

Despertar as famílias e a comunidade sobre a importância do envolvimento parental;

Motivar os pais e encarregados de educação com vista a potencializar e estimular os alunos com deficiência e com necessidades educativas especiais.

Criar um feedback positivo entre os pais, E.E, Professores e a Direção da escola;

Propor atividades integradoras e socialmente úteis para as crianças, adolescentes e jovens com necessidades educativas especiais;

Divulgar a PNEEOIE (Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar).

Descrição

O encontro foi previamente agendado e programada com ajuda do Coordenador da atividade extraescolares, sendo que por intermédio de uma amostra intencional foram selecionados os alunos com deficiência e com necessidades especiais. De igual modo foram selecionados, de forma aleatória alguns “alunos normais”, tendo em conta as características das turmas inclusivas.

Posteriormente, foram inscritos e orientados a levarem a convocatória dos pais e encarregados de educação sobre a reunião, com a data, hora e lugar marcados.

Tendo em conta os objetivos do encontro e a abrangência das convocatórias aos encarregados de educação, era pressuposto que pudesse ter um número de encarregados de educação não inferior a 20 (vinte). Todavia, nem sempre é fácil congregar todos os pais e E.E na escola, seja qual a importância do assunto.

Entretanto, às 16 horas do dia 19 de Setembro de 2018, na escola n- 40 do Ensino Especial. O encontro decorreu numa área adjacente à sala de professores e contou com a presença de 15 encarregados de educação (ver anexo). À partida nem todos os pais e E.E dominavam o assunto da reunião. Todavia, foram antecipadamente informados que abordaríamos sobre a

“Importância do Envolvimento Parental na Inclusão dos alunos com deficiência e NEE”. No decurso do encontro, esclarecemos de forma motivadora sobre a necessidade e o direito que lhes cabe de serem tutelados pelos pais e E.E, tendo em conta a idade e as limitações a que muitos alunos estão sujeitos.

Outrossim, no que respeita a relação de pares entre “alunos normais” e alunos especiais, fez-se um apelo à importância do espírito de interajuda e a não discriminação e ao bullying. O intercâmbio entre os pais e E.E com os professores e a direção da escola, bem como a relação família-escola foram aspetos também abordados com vista a um maior acompanhamento do grau de evolução das aprendizagens dos seus filhos. Fez igualmente um apelo à participação e domínio de todos os procedimentos levados a cabo pela escola em tornos dos seus filhos. Todavia, importa referir que muitos pais e encarregados de educação têm o preconceito segundo o qual, cada convocatória que a escola faz pressupõe uma comparticipação monetária a fim de mitigar uma necessidade da escola, e dos alunos. Ademais, tendo em conta que a escola não tem um orçamento disponibilizado pelo estado, fez-se um apelo à importância da participação e comparticipação dos pais e E.E no processo de inclusão dos alunos com NEE e não só.

Como não podia deixar de ser, fez-se uma incursão à política da educação Especial Orientada para a Inclusão, a fim de despertar aos pais e E.E sobre a nova dinâmica a qual os seus filhos submeter-se-ão.

No que respeita a transição do aluno com deficiência do I ciclo para o II, a discussão foi mais renhida e sensível, pois que, este constitui um dos maiores problemas da inclusão escolar a nível do país, particularmente no município de Moçâmedes. Muitos encarregados de educação reiteraram a necessidade do encaminhamento dos filhos para as escolas do II, mediante uma prévia criação de condições. Estas condições passariam pela adaptação do currículo das escolas do II ciclo, capacitação dos professores e criação de recursos materiais para responder às necessidades dos alunos em fase de inclusão. Na circunstância, muitos encarregados de educação disseram que depois do 9º ano de escolaridade, muitos filhos são obrigados a repetir uma a duas vezes a mesma classe para não desaprender os conteúdos e as habilidades já criadas.

Dados obtidos do Chefe do Departamento de educação Especial do Gabinete Provincial de Educação do Namibe, atestam que só a escola de formação de professores tem as

absorvido alguns alunos com deficiência e NEE, especialmente visuais e aditivos. Reforçou ainda que há uma escola pré-universitária com 2 (dois) alunos com deficiência auditiva que têm sido auxiliados por antigos alunos “normais” que frequentaram salas inclusivas e dominam a LGA. Estes alunos trabalham como auxiliares aos professores da referida escola.

Na feira de orientação vocacional ocorrida em Agosto de 2018 no município de Moçâmedes, foi possível constatar que existem alunos talentosos (em música, desenhador projetista, jornalismo, etc.) em inclusão e que por isso os encarregados de educação foram sensibilizados a potencializar e ajudar a compensar as deficiências dos seus filhos com atividades profissionalizantes.

Finalmente, às 17 horas teceram-se as considerações finais em que os pais e E.E foram chamados a intervir voluntariamente. Durante as intervenções, houve um manifesto sentimento de gratificação da parte deles e “da nossa parte” tendo em conta que os objetivos do encontro foram alcançados.

Avaliação...

Ao terminar, os pais e Encarregados de Educação convidados a tomar a palavra para fazer uma avaliação do encontro e apresentarem algumas conclusões e propostas. De seguida, foram convidados a uma sessão de fotografias (conferir anexo VI), à qual responderam com satisfação e ficou assim encerrado o encontro com agradecimentos à direção da escola.

4.4. Discussão dos Resultados

A fim de se discutir os resultados obtidos mediante a aplicação dos três instrumentos de recolha de dados para a presente investigação, apresenta-se a categorização dos aspetos tidos como importantes. Assim os dados obtidos da aplicação dos inquéritos aos professores foram sintetizados em cinco indicadores:

- 1ª Projeto Educativo da Escola;
- 2ª Preparação do Contexto educativo Inclusivo;
- 3ª Principais desafios colocados aos Professores e Alunos;
- 4ª Envolvimento Parental;
- 5ª Capacitação Profissional face à Inclusão.

1ª Projeto Pedagógico da Escola

Face às questões formuladas aos professores, verificamos que, no que respeita ao projeto educativo da escola, 63,6% dos professores inquiridos disse que a escola tem um projeto pedagógico que norteia as ações docente-educativas orientadas para a educação inclusiva. Todavia, acredita-se que seja necessário que o PEE (Projeto Educativo da Escola) seja mais divulgado e dominado pelos professores, assim como há a necessidade de que os professores submetam as suas ações pedagógicas à luz dos objetivos das especificidades do PEE.

O projeto educativo da escola inclusiva deve a priori, obedecer à pedagogia diferenciada e no âmbito da autonomia da escola, avaliar as competências docentes e as aprendizagens dos alunos contemplando a formação e superação dos professores, a adoção de uma parceria estratégica entre a escola, a família e a comunidade para que os desígnios da política educativa orientada para a inclusão sejam materializados.

Portanto, para que o cumprimento dos objetivos da PNEEOIE seja alcançado, é necessário que as escolas regulares atualizem os seus projetos educativos a fim de que se possa prever a absolvição de alunos com NEE e a preparação dos professores para esse fim.

2ª Preparação do Contexto Inclusivo

No que toca às medidas preventivas de preparação do contexto inclusivo, grande parte (45,5%) dos professores alegou ao acompanhamento individualizado e avaliação das aprendizagens adaptadas como principal ação profilática. O acompanhamento individualizado permite ao professor maior controlo do quadro evolutivo das aprendizagens dos alunos e permite a avaliação da eficácia dos programas curriculares específicos para a educação inclusiva de uma determinada categoria de NEE. Por intermédio das avaliações das aprendizagens, os professores podem aferir o grau de cumprimento dos objetivos que cada aula, tema ou unidade curricular pretende alcançar. A educação inclusiva prevê que cabe ao professor encontrar soluções imediatas para responder às necessidades de aprendizagem do aluno. Isso exige do professor maior capacidade de superação e formação, e autodidatismo. O professor da escola inclusiva não pode limitar-se a esperar que a escola programe ações de formação e capacitação. As necessidades dos alunos não esperam, pois, são desafios que os afrontam todos os dias. O professor da escola inclusiva tem de investigar e superar-se academicamente e na especialização, com vista a responder aos desafios das reformas que se vão observando dia pós dia.

As adaptações curriculares perfizeram 27,3% das respostas dos professores submetidos a inquérito. Nesta perspetiva, as adaptações curriculares são medidas compensatórias contempladas pela educação inclusiva que visam moldar o currículo à luz das características individuais do aluno. Estas características não se circunscrevem apenas aos estilos de aprendizagem, na capacidade de responder aos estímulos, mas também têm em conta o contexto sociocultural do aluno.

Todavia, pensa-se que além desta medida, a preparação dos professores, há outras componentes que integram as adaptações curriculares. A flexibilidade curricular visa estabelecer a equidade e igualdade de tratamento na sala de aula, visando educar à luz da diversidade e da Pedagogia diferenciada. As adaptações curriculares implicam que a escola disponha de recursos materiais adaptados tendo em conta as características dos alunos com NEE. Neste aspeto, a realidade do município de Moçâmedes apresenta muitas dificuldades, porquanto não se dispõe de material suficiente para responder às necessidades da população de alunos com NEE a nível da escola especial e das salas inclusivas. Todavia, alternativas paliativas têm sido levadas a cabo para responder a situações imediatas.

O trabalho conjunto é uma das medidas evocadas por um dos professores inquiridos. O trabalho conjunto implica a aprendizagem por par e uma partilha de dificuldades e superações por parte de alunos e professores. No que respeita aos professores, as ações de formação e superação têm marcado a partilha de experiências através dos treinamentos pedagógicos efetuados de 15 em 15 dias.

As alterações arquitetónicas também figuraram dentre as preocupações, visto que da avaliação que podemos fazer, a maior parte das escolas de Moçâmedes não estão adaptadas para a educação inclusiva, desde a conceção dos projetos de construção, as vias de acesso, às características de cada escola.

3ª Principais Desafios dos Professores e Alunos

Dos principais desafios evocados pelos professores inquiridos 6 (seis) dos quais (54,5%) figuram a falta de domínio e compreensão da linguagem em Braille e a língua gestual angolana (LGA), a discriminação, o preconceito e o estigma, falta de apoio psicopedagógico, infraestruturas inadequadas, falta de materiais e salas de recurso multifuncionais.

Estes desafios constituem a maior parte das dificuldades que apoquentam os professores. Somente professores previamente preparados e qualificados podem dominar a leitura e a escrita em Braille e a linguagem gestual. Se o professor da escola inclusiva não tem o mínimo domínio destas ferramentas, não se pode falar em inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, pois que a educação inclusiva implica que seja a escola e o professor a moldarem-se às características do aluno e não o contrário. O preconceito, o estigma e a discriminação são das piores práticas que se pode ter para com os alunos/ crianças com NEE e suas famílias. Fruto da Filosofia e da Antropologia cultural dos povos africanos, os traços culturais e as crenças ocupam um lugar fundamental. De acordo com o INEE (2017), muitas famílias em Angola acreditam que ter um filho com NEE é uma maldição demoníaca atribuída aos espíritos dos antepassados.

O preconceito deriva da falta de sensibilidade e oportunidades de sensibilização da sociedade, o que agrava ainda mais a discriminação. Ademais, muitas sociedades não encaram com normalidade o facto de pessoas com deficiência ocuparem cargos de destaque nos governos e nas instituições sociais. Pelo contrário, consideram exemplos de

superação quando um deficiente desempenha uma função que, “por hábito”, é desempenhada por pessoas sem deficiência. Por causa da discriminação, muitos pais preferem manter os seus filhos em casa ao invés de incluí-lo na escola e conseqüentemente na sociedade.

Outro desafio tem a ver com a falta de materiais e salas de recurso multifuncionais (SRM). Não é possível criar ambientes favoráveis à educação inclusiva sem recursos materiais. Muitos professores queixam-se desde a falta de materiais didáticos, à falta de SRM, bem como da falta de equipamento nas respectivas salas. Todavia, olhando para a conjuntura económica do país, não importa que as escolas esperem que sejam disponibilizados recursos financeiros e materiais para se incluir os alunos com NEE. É preciso encontrar estratégias alternativas dentro da dinâmica e autonomia da escola.

4ª Envolvimento Parental

De acordo com as declarações de 6 (seis) professores (54,5%), a comissão de pais e encarregados de educação tem participado e participado nas atividades da escola e os pais têm comparecido às reuniões, mas alegaram que a discriminação é a principal barreira contra o envolvimento parental. Todavia, o envolvimento parental não se resume às respostas às convocatórias para reuniões de pais e encarregados de educação, mas busca despertar nos pais e encarregados de educação um espírito de empatia e de pertença, partilhando com a escola as estratégias inclusivas para o desenvolvimento das potencialidades do aluno.

Importa salientar que 2 (dois) professores (18,2%) aludiram a que muitos alunos em regime de inclusão são vítimas de fuga à paternidade, à assistência e ao abandono. Tendo em conta que estes problemas reportam a realidade angolana, justifica-se o fraco envolvimento parental das famílias no que respeita à inclusão escolar. Pela aferição que foi feita junto do Chefe de Departamento e pelas declarações de professores, é ainda muito fraco o trabalho conjunto da comissão de pais e encarregados de educação. Há falta de colaboração e parceria entre as famílias e pouca parceria com a comunidade. Todavia, os alunos com NEE nas escolas inclusivas têm um plano educativo individualizado, para o qual os pais e encarregados de educação são chamados a colaborar, quer na sua conceção, quer na sua implementação sob superintendência da escola. Contudo, pesquisas indicam

que capacitar as famílias com vista a uma maior participação no processo de decisão, melhora significativamente a inclusão de crianças com deficiência e estabelece vínculos mais próximos, não só entre as crianças e os seus pais, com também entre a família e a escola. Portanto, pode-se dizer que o envolvimento parental das crianças com NEE no município de Moçâmedes não é ainda o mais desejado, tendo em conta a conjuntura sociocultural e económica das famílias.

5ª Capacitação profissional face à Educação Inclusiva

No que diz respeito às competências docentes face à educação inclusiva, dois professores concluíram que a educação inclusiva está longe de ser alcançada, tendo em conta as dificuldades e limitações referentes à formação de Professores. Face a esta resposta, diríamos que estamos diante de uma conceção pessimista da realidade e que reflete alguma desmotivação intrapessoal de certos professores. Importa salientar também que muitos professores das escolas regulares não gostam de trabalhar com alunos com NEE e chegam até mesmo a desenvolver um quadro de ansiedade, motivado pela falta de preparação para fazer face aos desafios que se lhes colocam.

Por outro lado, muitas vezes a seleção dos professores não é regida por critérios que facilitem a educação inclusiva, pois que em Angola, são recrutados professores sem agregação pedagógica e sem bases de educação inclusiva. Por conta deste problema, o GPE (Gabinete Provincial de Educação) do Namibe tem levado a cabo os treinamentos pedagógicos organizados pelas zonas de influência pedagógica com a finalidade de capacitar estes professores em várias matérias pedagógicas, incluindo a educação inclusiva baseada na diversidade.

Importa referir que graças às formações levadas a cabo pelo Departamento de Educação Especial, de que muitos professores têm beneficiado, tem sido possível mitigar algumas limitações e ultrapassar algumas barreiras, mas a carência de conhecimentos e habilidades sobre educação inclusiva ultrapassa as fronteiras da educação especial e abrange todas as escolas do ensino regular. Daí a necessidade de que a formação de professores contemple, nos planos curriculares, matérias que digam respeito à leitura e escrita em Braille e a língua gestual, entre outras valências necessárias para uma verdadeira educação inclusiva.

Outrossim, face a esta questão, 4 (quatro) (36,4%) dos professores inquiridos não proferiram informação nenhuma, o que pode espelhar algum desinteresse e falta de

informação sobre a importância das competências docentes no processo de inclusão dos alunos com NEE.

Entrevista Semiestruturada ao Chefe de Departamento de Educação Especial e Inclusiva

Os dados obtidos mediante a entrevista ao chefe de departamento, permitem-nos aferir a sua experiência adquirida em 15 anos de tempo de serviço, apoiados em várias formações (ver descrição da entrevista) de que beneficiou enquanto professor e diretor da escola do ensino especial, até à presente data. Este facto garante autoridade para proferir informações credíveis e suscetíveis de referência na investigação. Assim, as respostas obtidas da entrevista serão sintetizadas em quatro categorias, de acordo com os objetivos específicos da investigação:

1ª Preparação do Contexto Educativo Inclusivo

Quanto a esta questão, o chefe de departamento fez menção à flexibilização e adaptações curriculares oportunas e em todo o percurso académico. Algumas medidas de melhoramento do acesso às salas de aula, casas de banho, pátios e estradas de acesso às escolas. Neste aspeto, algumas escolas, incluindo a escola do ensino especial, já evoluíram, mas o acesso dos alunos com NEE em muitas escolas de Moçâmedes ainda deixa muito a desejar, olhando para as dificuldades na construção de muitas escolas que são precárias e sem as mínimas condições de saneamento e de acessibilidade. Por outro lado, nem todos os professores estão preparados para operacionalizar as mudanças exigidas pela escola inclusiva.

O acompanhamento técnico do departamento inclui a formação aos coordenadores dos respetivos gabinetes. Porém, apesar de o exercício da atividade psicopedagógica estar previsto por lei e limitar-se aos profissionais especializados em Psicologia e Pedagogia, a maior parte dos coordenadores destes gabinetes não cumpre com este requisito. Daí a necessidade reiterada pelo chefe de departamento, das formações constantes no âmbito da educação inclusiva, com vista a que todas as escolas regulares possam ser capazes de responder ao direito de uma educação inclusiva e incondicional através do atendimento

educativo especializado para crianças/alunos com NEE, onde quer que seja a sua área de residência.

2ª Desafios

A falta de conhecimento dos normativos jurídicos que regulam a educação especial em Angola e agora orientada para a inclusão, constitui um dos problemas para os professores, julgou o chefe de departamento. A falta de conhecimento dos normativos leva a que muitos professores não os apliquem em prol das crianças/alunos com NEE.

A falta de equipamentos de trabalho, materiais didáticos para os professores os professores e alunos e transporte escolar figuram dentre muitas dificuldades enfrentadas.

Os desafios apresentados elencam um trabalho apurado de formação, divulgação e sensibilização dos professores, pais e encarregados de educação, e comunidade em geral, sobre as implicações destes normativos e a sua importância na inclusão social do indivíduo como pessoa digna de direitos e garantias fundamentais.

A formação e qualificação dos professores constitui outro problema elencado no quadro de necessidades e desafios para a materialização da educação inclusiva, advogada pelo decreto presidencial n°187/17, que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

3ª Autonomia da Escola

Para o chefe de departamento da educação especial e inclusão escolar é urgente que haja autonomia financeira da escola especial para dirimir as necessidades urgentes. Convém salientar a importância da autonomia da escola na educação inclusiva como ferramenta crucial para responder às necessidades locais e contextuais. De acordo com o entrevistado, a escola do ensino especial de Moçâmedes já goza de alguma autonomia, porém é ainda limitada pelas carências e dificuldades que se vivem. Estas dificuldades são vividas um pouco por todas as escolas especiais e em inclusão no país. Todavia, é necessário que os gestores escolares dinamizem ações que promovam a inovação, a investigação e a criatividade por parte dos docentes para que, com recursos locais e os possíveis, possa concretizar-se a educação inclusiva.

Aquele dirigente frisou ainda que o ensino especial na província tem dependência política do Governo Provincial, mas no que respeita às decisões administrativas e metodológicas, depende do INEE.

Este aspeto remonta à necessidade de implementação das autarquias locais, previstas para o ano de 2020 a fim de descentralizar as decisões das escolas inclusivas e desmontar os serviços que podiam ser prestados a nível dos municípios, de tal modo que possam encontrar respostas locais para problemas locais. As escolas inclusivas dificilmente são totalmente autónomas pois que há decisões que necessariamente dependerão do poder central representado na capital do país.

4ª Sucesso Académico e PNEEOIE

Quanto ao sucesso académico, aquele dirigente alegou que, fruto das reformas que o setor da educação tem estado a observar, já se verificam turmas com menos alunos do que antes, o que facilita o trabalho do professor no que respeita ao acompanhamento e avaliações individualizadas. Todavia, acrescentou que a escola especial já operou mudanças qualitativas, quer do ponto de vista infraestrutural, quer do ponto de vista de qualificação e superação dos professores, o que se repercute nas aprendizagens dos alunos. Porém, o processo de implementação da inclusão nas escolas regulares é recente, sendo prematuro fazer uma avaliação apriorística da realidade. Outrossim, o dirigente aludiu ainda que, de acordo com um diagnóstico feito pelos técnicos do INEE, tendo em conta a implementação faseada da PNEEOIE, a província do Namibe está em condições de ver aplicar a referida política.

Ainda no capítulo do sucesso, um aspeto a não ignorar tem a ver com o facto de, na opinião do chefe de departamento, os resultados qualitativos e quantitativos das aprendizagens dos alunos serem indicadores de qualidade e eficácia no PEA. Este aspeto indaga a posição dos alunos com histórico de reprovações decorrentes de NEE ou de risco educacional. Além disso, é prática das escolas de Angola a promoção do “quadro de honra”, que em nossa opinião discrimina os alunos sem grandes potencialidades intelectuais ou com uma outra deficiência, já que são os expõe a uma “batalha competitiva” que as suas potencialidades não permitem enfrentar em equidade.

Palestra semi-diretiva com os Encarregados de Educação

O encontro que se teve com os encarregados de educação não teve como objetivo encerrar o diagnóstico sobre o envolvimento parental na escola do ensino especial. Todavia permitiu abstrair as ilações e expectativas que certos encarregados de educação possuem da realidade educativa dos seus filhos, bem como despertá-los no sentido de darem maior atenção à educação dos filhos e a fomentarem uma cultura de comunicação e partilha das dificuldades com a escola.

Aspetos ligados à necessidade de orientação vocacional e profissional dos filhos foram marcantes, na medida em que muitos pais manifestaram interesse em ampliar a formação dos filhos para outras áreas profissionalizantes, apesar das limitações.

O estigma e a discriminação terão sido variáveis que influenciaram a que pouco pais afluíssem ao encontro. Além disso, o encontro foi agendado numa hora extralaboral para permitir que um maior número de pais e encarregados de educação viesse. Mas, admitimos que a conjuntura socioeconómica do país e de certas famílias agrava ainda mais o fraco envolvimento dos pais na vida e na educação dos filhos. Muitos pais preferiram ser representados por outras pessoas ligadas à família, alegadamente por razões laborais.

A falta de domínio da LGA e do Braille por parte dos pais e encarregados de educação pode ser mitigada por maior interesse da parte deles e/ou da extensão da formação em LGA e Braille dos professores aos pais e encarregados de educação; esta dificuldade tem impedido que os PEE participem na resolução das tarefas da escola em casa.

Muitos pais não acreditam nas potencialidades dos filhos e transmitem-lhes essa falta de confiança, o que regride ainda mais a sua autoestima.

A maior parte dos PEE evocou carências económicas, sobretudo no que tange à aquisição de materiais que possam estimular o desenvolvimento das potencialidades do aluno em casa.

Portanto, pode-se dizer que não se pode pensar numa escola inclusiva numa sociedade onde as famílias não colaboram com as escolas. Assim, constitui uma das propostas da investigação, a conceção de um projeto de intervenção comunitária orientada para os PEE de alunos com NEE, que vincule escolas localizadas em determinada ZIP.

Conclusões e considerações finais

A educação inclusiva não é um privilégio que os Estados prestam às crianças e alunos com NEE. É acima de tudo um direito inerente a todos os seres humanos, independentemente da sua condição socioeconômica, cultural religiosa ou política e uma obrigação prevista da Declaração Universal do Direitos Humanos. As organizações internacionais não pouparão esforço em instar os estados a fim de que sejam respeitadas as diferenças e que todos tenham uma educação baseada na diversidade.

A dinâmica global das sociedades contemporâneas tem trilhado passos galopantes no que diz respeito ao desenvolvimento nos mais variados tentáculos da vida, mas tem pecado por desconsiderar e marginalizar as pessoas com deficiência. Por isso, vários normativos são aprovados por grupos e blocos de países, na sua maioria desenvolvidos. Outros países, sobretudo em vias de desenvolvimento, são persuadidos e “pressionados” a aderirem e reverem as suas políticas no que respeita a estas pessoas. Categorizar as pessoas com deficiência a nível social, muitas vezes não é feito por discriminação negativa. Mas são medidas paliativas previstas nas políticas públicas dos governos, com vista a mitigar as desigualdades sociais derivadas da deficiência.

Face a este novo paradigma, a escola contemporânea deverá adaptar-se às novas práticas, centrando a sua perspectiva na pessoa, visando em primeiro lugar o desenvolvimento humano, mesmo que isso implique reformas profundas e dispendiosas.

Urie Bronfenbrenner (1977) advoga um modelo de desenvolvimento humano que valoriza a influência do meio para potencializar este desenvolvimento, sendo a escola um lugar privilegiado nesse contexto. A família e a comunidade não ficam de parte, pois a sua sincronia garante o desenvolvimento integral da pessoa.

No que respeita à formação de professores, há muitos pouco familiarizados com a teoria e a prática sobre o assunto, o que é necessário para identificar o seu perfil académico e as suas experiências diante das necessidades educacionais e, a partir daí, projetar formas de conhecimento que melhor se adequem à sua formação, necessidades e expectativas. (Alves & Oliveira, 2017, p.324).

A superação contínua dos professores constitui um desafio dos governos para garantir a educação inclusiva para todos que dela precisam. Para tal, é necessário que se invista mais na educação e na formação do Homem, a fim de se responder aos desafios de tempo e da evolução das sociedades. Assim, podemos dizer que, enquanto a educação não estiver no topo das prioridades dos governos, a educação inclusiva será uma miragem e continuará ecoando no discurso político, sem materialização.

Portanto, a presente investigação não se destina a mudar o cenário político e social da realidade aqui discutida, tampouco encerra o debate emergente sobre a “pioneira educação inclusiva em Angola”, mas sim reportar e descortinar as implicações a que os governos deverão se submeter para a realização do “sonho da inclusão”. Outrossim, a investigação faz também uma radiografia “status quo” da realidade da educação especial em Angola, que se pretende inclusiva. Este desiderato é manifestado nos esforços até então desenvolvidos pelo Estado Angolano através da ratificação de normativos importantes como a Declaração de Salamanca (1994), entre outros, e recentemente refletido no decreto presidencial nº 187, que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.

Quadro 16- Síntese dos dados obtidos mediante a aplicação dos Instrumentos

Fontes de Dados		
Chefe de Departamento de Educação	Professores	Encarregados de Educação
<p>Experiência de trabalho:</p> <p>Mais de 15 anos de serviço;</p> <p>Já desempenhou a função de -Diretor da Escola Especial;</p> <p>- Professor e Formador em Orientação e Mobilidade;</p> <p>- Professor e formador de Braille;</p> <p>- Professor e Formador de LGA;</p> <p>- Coordena todas as atividades de formação dos coordenadores dos GAP's;</p>	<p>Maior parte dos professores tem mais de 10 anos de serviço;</p> <p>Há uma gritante carência de formação e qualificação dos professores;</p> <p>Maior parte dos professores não tem formação superior em EE;</p> <p>- 4 dos 11 professores inquiridos são formados em ensino da Biologia;</p> <p>- A escola não está preparada para os desafios tecnológicos da modernidade;</p>	<p>- Dos 35 P.E.E. apenas 15 compareceram no encontro;</p> <p>- Maior parte evocou carência económica;</p> <p>- Sensibilidade em tratar o assunto;</p> <p>- A participação dos PEE é muito fraca por causa do estigma e preconceitos;</p> <p>- Há falta de domínio da L.G.A. e do Braille da parte dos familiares;</p>
<p>Financiamento:</p> <p>- O INEE não recebe do OGE uma verba suficiente;</p> <p>O Banco Mundial (no âmbito do PAT) financiou a educação especial na província a fim de expandir a rede de inclusão pelos 5 municípios;</p> <p>- A crise económica é um obstáculo para a educação inclusiva;</p>	<p>Queixam-se de falta de mais formação e qualificação;</p> <p>- Os salários não condizem com o trabalho</p> <p>- 7 Professores possuem cursos de agregação e capacitação,</p> <p>- Alguns professores reivindicaram salários condignos;</p> <p>- Maior parte dos professores está motivada a trabalhar em prol da inclusão;</p>	<p>- Muitos P.E.E não estão motivados para a participação e inclusão dos filhos;</p> <p>- Muitas famílias não acreditam nas potencialidades dos seus filhos;</p> <p>- Por falta de domínio da língua de sinais muitos P.E.E não conseguem acompanhar a evolução das aprendizagens dos seus filhos;</p> <p>Os P.E.E dos talentosos foram aconselhados a apoiar todas as iniciativas dos alunos</p>
<p>Recursos Materiais: Há uma gritante falta de materiais de ensino para professores e alunos;</p> <p>Autonomia: A Escola do ensino especial depende</p>	<p>Há falta de material e a escola não reúne condições para uma verdadeira inclusão</p>	

<p>administrativamente do GPE e político-metodologicamente do INEE;</p> <p>Existência de um PEE</p>		
<p>As escolas especiais funcionam como Centro de Atendimento Especializado;</p> <p>Os centros de diagnósticos foram extintos, cabendo ao NAI (Núcleo de apoio à inclusão)</p> <p>O Departamento de Educação Especial tem promovido cursos de agregação e capacitação em LGA e Braille.</p>		

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., Porter G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. 1ª Edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Alves, A. R.; Oliveira, A. S.: (2017) *A formação dos Professores para a Educação Inclusiva*. Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 317-330, jul./out. 2017
- Anjos, H; Andrade, E.; Pereira, M (2009) *A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso*. Revista Brasileira de Educação v.14n.40jan./abr.2009disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>
- Armstrong, F., Rodrigues D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. 1ª Edição, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, disponível em <https://www.ffms.pt/FileDownload/fddb0494-2599-474f-a58c-c799c99f33dc/a-inclusao-nas-escolas>
- Cardoso, M. (2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspetivas dos Professores* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC, Portugal). Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese_Rosa_Cardoso.pdf
- Correia. L. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia prático para educadores e professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca (Espanha, 1994)
- Diniz, E.; Silvia; Koller H. (2010) *Afeto como um processo de desenvolvimento ecológico*. Educar, Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010. Editora UFPR disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a06n36.pdf>
- INEE (2007). *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para o Período2007-2015*.Disponível em http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola_estrategiapaaraeducacaoespecial.pdf
- IPODINE (2014). *O conceito de NEE*, disponível em <http://ipodine.pt/o-conceito-de-nee/>
Janeiro: WVA, 2006
- Jorge, M.; Ferreira, E.; Sousa, E.; Alves, M. (2015) *A educação inclusiva e a implementação das salas de recursos*. Id on line Revista de Psicologia. Ano 9, No. 25,

Fevereiro/2015 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica disponível em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001

Lidchi, V; Marunou, A. (2018) *Importância das relações familiares no desenvolvimento das dificuldades dos adolescentes: implicações para intervenções eficazes*. Revista de Adolescência e Saúde disponível em www.adolescenciaesaude.com

Lustosa, F.; Luciano, Lucas (2011) *Cenário atual de Angola em face da implementação da educação inclusiva*, disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comuniccoesRelatos/0197.pdf>

Marconi, M.; Lakatos E .(1996) *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3ª ed. São Paulo: Atlas,1996

Martins, E.; Szymanski, H. (2004) *Abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias*. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia. Pontifícia Universidade de São Paulo disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11111/8805>

Meirinhos M. & Osório, A (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação* EDUSER: revista de educação, Vol 2(2), 2010. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt>

Mendonça, A. dos Santos (2013) *Escola inclusiva: barreiras e desafios*. Universidade de Uberaba – UNIUBE

Minayo, M. C. S. (1994). *Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social*. In Deslandes, S.F. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis – RJ: Vozes

Ministério da Educação (2008) *Plano Estratégico do Instituto Nacional para a Educação Especial*, 2008

Ministério do Planejamento e Desenvolvimento Territorial (2012) *Plano Nacional de Desenvolvimento*, 2013-2017, Dezembro

Moital, D. (2012) *Ambiente escola e inclusão. Perspetivas dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8232>

Nuno & Melão (2009) *Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar*, Vol VII, nº12 Revista de Estudos Politécnicos, pp. 199-200. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>

Oliva, D. Villac (2016). *Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n3/1678-5177-pusp-27-03-00492.pdf>

Padre, D. (2016) *Política Nacional de Educação Especial Especial Orientada para a Inclusão Educacional em Angola: O agendamento* (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário, Lisboa, Portugal). Disponível em <http://respositorio.istec-iul.pt>

Patatas, T; Sanches, I. (2017) *Os desafios da educação especial infantil em Angola*. Revista Lusófona de Educação, 38, 63-79 doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle38.04. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6260/3822>

Projeto 534/ANG/10 Sobre Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis em Angola feito sob o auspício da UNESCO

Instituto Rodrigo Mendes (2015). *Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Educacional*, UNICEF

Sanches, I, & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa de educação. Vol. 20, nº2. P.105-149. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/374/37420205.pdf>

Sassaki, R. (2009). *Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos*. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA. Cap. 5 p.174 - 180

Sassaki, R. (2011) *Educação inclusiva: barreiras e soluções*. Disponível em <http://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-barreiras-e-solucoes/>

Silva, L. (2014) *Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas para uma escola sem exclusões*. São Paulo: Paulinas

Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva onde existem poucos recursos*. Atlas Alliance. Disponível em http://redeinclusao.pt/media/fl_68.pdf

UNESCO (1990) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, Jomtien, Tailândia

UNESCO (1994) - *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação*, Espanha

UNESCO (2004). *Conseguir que todas as crianças tenham acesso à Educação*. Guia de Ferramentas. Manual de Apoio 3. Disponível em http://www.redeinclusao.pt/media/fl_75.pdf

Ussene, C., Simbine L. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo: Centro de Estudos de Políticas Educativas.

Yin, R. (2001) Estudo de caso. Planejamento e Métodos. 2ªEd.Porto Alegre: Bookman

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente – O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes

Documentos Legislativos

Constituição da República de Angola (2010)

Decreto-Lei nº 13/01 de Bases do Sistema de Educação nº 13/01

Decreto Lei nº 17/16 Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino

Decreto-Lei n.º 7/03 de 17 de Junho, Diário da República, I Série nº4717.06.2003 que aprova o estatuto orgânico do Ministério da Educação

Decreto Executivo Conjunto nº 144/16 que Cria o Gabinete de Atendimento a Criança com Necessidades Educativas Especiais

Decreto Presidencial 20/11 de 18 de Janeiro que aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial

Decreto-lei nº10/16, de 27 de Julho Diário da República, I Série nº 125 que aprova a Lei das Acessibilidades

ONU (1948) Declaração Universal dos Direitos Humanos Artigo 26º relativo ao direito à Instrução

ONU (1989) Convenção Sobre os Direitos da Criança, Artigo 23º relativo aos direitos da criança deficiente

ONU Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nova Iorque: ONU, 2006

Anexos

Anexo I – Inquérito aos Professores

Ex.mo/a Senhor/a Professor

Este inquérito faz parte dum estudo que pretendemos realizar no âmbito da conclusão da dissertação de Mestrado em educação e Formação do Curso de Educação Social e Intervenção Comunitária na vertente da Educação Inclusiva de crianças com Necessidades Educativas especiais.

Agradecemos que colaborasse connosco, respondendo às perguntas porque as suas respostas são extremamente importantes. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que responda de acordo com a sua opinião a todas as questões.

Garantimos a confidencialidade das suas opiniões e respostas.

Obrigada pela colaboração.

Tema da Dissertação: “A problemática da inclusão da criança com necessidades educativas especiais em Angola: O caso de Moçâmedes - Uma reflexão psicossocial”.

Questões Gerais

1-Sexo: M F

2-Idade: _____ anos

3-Tempo de serviço: _____ anos.

4-Cargos e funções desempenhadas ao longo dos anos

5-Nível académico: _____

6-Especialidade _____

7-Cursos de Agregação e Capacitação:

Questões Específicas

Projeto educativo da Escola

1- A Escola tem um projeto educativo? Em que medida este reflete a política inclusiva do estado angolano?

Objetivo: Saber se a escola tem um PEE desenhado à luz da atual política inclusiva e se o mesmo tem sido cumprido à luz dos seus objetivos.

- 1.1- Principais metas do PEE da escola;
- 1.2- Desafios para a sua materialização no que refere à educação inclusiva?
- 1.3- Resultados alcançados
- 1.4- Outros

R: _____

Preparação do Contexto Educativo Inclusivo

2. Que medidas são estas? Quanto a segunda questão formulada obtiveram-se os seguintes resultados:

- 2.1- Adaptações curriculares;
- 2.2- Alterações arquitetónicas;
- 2.3- Acompanhamento (técnico) individualizado e avaliação de competências e aprendizagens adaptadas;
- 2.4- Avaliação do quadro evolutivo das aprendizagens dos alunos;
- 2.5- Outros

R: _____

Sucessos e Desafios

3. Na sua perspectiva quais são os principais desafios que as crianças com NEE e a escola que se pretende inclusiva, enfrentam na transição do regime da monodocência para a pluridocência?

- 3.1- Dificuldades enfrentadas
- 3.2- Carências;
- 3.3- Forças e oportunidades;
- 3.4- Novas respostas criadas;
- 3.5- Outros

Objetivo: Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, professores e a escola, bem como, as forças e oportunidades criadas, no processo transitivo dos alunos para as classes regulares do II ciclo.

R: _____

Envolvimento Parental

4- Como classifica o envolvimento parental dos pais e encarregados de educação do processo educativo da criança com NEE e como é promovido e apoiado pela escola?

Objetivo: Compreender o grau de envolvimento tutelar dos pais e encarregados de educação na inclusão dos seus filhos, bem como o modo como a escola promove e apoia esse processo.

4.1- Interesse na transformação do filho;

4.2- Participação direta na vida académica do filho;

4.3- Cooperação direta com a escola;

4.4- Apoio e estimulação material e moral;

4.5- Formas concretas que a escola usa para promover e apoiar o envolvimento das famílias no processo educativo dos filhos.

4.6- Outros

R: _____

Capacitação profissional para o exercício das funções docentes em Educação Inclusiva.

5- Em que medida se sente capaz de exercer as suas competências?

Objetivo: Identificar as percepções dos professores sobre as suas próprias competências em matéria de educação inclusiva.

5.1- Vitórias alcançadas;

5.2- Desafios enfrentados;

5.3- Necessidades de formação que identificou;

5.4- Outras

R: _____

Satisfação do corpo docente com o trabalho de educação inclusiva

6- Está satisfeito com o trabalho que desempenha?

Objetivo: Compreender o grau de satisfação e gratificação profissional dos professores ante a inclusão educativa e as suas exigências.

4.1- Motivação;

4.2- Auto-realização;

4.3- Outros

R: _____

7- Se respondeu “não” em algumas das dimensões da questão nº6, o que sugere para que essa satisfação, motivação e autorrealização sejam alcançadas.

Sucesso Educativo/Académico

8- Como avalia o grau de sucesso dos alunos com NEE nas suas turmas?

Objetivo: Avaliar o grau evolutivo das aprendizagens do aluno dentro de um período de tempo determinado.

8.1- Avanços e recuos;

8.2- Autonomia dos alunos;

8.3- Capacidade de resolução de problemas;

8.4- Outras

R: _____

Muito obrigado pela disponibilidade e atenção dispensadas!

Anexo II- Guião da entrevista ao Chefe de departamento da Educação Especial

Ex.mo/a Senhor Chefe de Departamento de Ensino Especial.
O Senhor está sendo submetido a uma entrevista que faz parte dum estudo que pretendemos realizar no âmbito da conclusão da dissertação de Mestrado em educação e Formação do Curso de Educação Social e Intervenção Comunitária na vertente da Educação Inclusiva de crianças com Necessidades Educativas especiais.
Agradecemos que colaborasse connosco, respondendo às perguntas porque as suas respostas são extremamente importantes. Não há respostas certas nem erradas. O que é importante é que responda de acordo com a sua opinião a todas as questões.
Garantimos a confidencialidade das suas opiniões e respostas.
Obrigada pela colaboração.

Questões Gerais

- 1- Sexo: M ; F
- 2- Idade: _____ anos
- 3- Tempo de serviço: _____ anos.
- 4- Cursos de Agregação e Capacitação:

- 5- Cargos desempenhados no Sistema Educativo Angolano:

Outros

Questões Específicas

Desafios

1- Na sua esclarecida perspectiva, quais são os principais desafios que as crianças com NEE e a escola que se pretende inclusiva enfrentam na transição da monodocência para a pluridocência?

1.1-Dificuldades enfrentadas;

1.2- Obstáculos e barreiras;

1.3- Carências;

1.4- Capacidade de resposta;

1.5- Outros

Objetivo: Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, professores e a escola no processo transitivo dos alunos para as classes regulares.

R: _____

Preparação do Contexto educativo inclusivo

2- Têm sido tomadas algumas medidas cautelares em antes, durante e depois da transição dos alunos para as classes regulares? Que medidas são?

Objetivo: Identificar as estratégias de flexibilização curricular postas em prática no processo educativo dos alunos com NEE.

2.1- Adaptações curriculares;

2.2- Alterações arquitetônicas;

2.3- Acompanhamento (técnico) individualizado e avaliação subjetiva;

2.4- Avaliação do quadro evolutivo das aprendizagens dos alunos;

2.5- Outros

R: _____

3- Autonomia da Escola

Pensa que que a Inclusão educativa deve implicar a autonomia da escola? Em que medida?

Objetivo: Identificar as alternativas de recurso e procedimentos que a escola tem adotado com vista a mitigar as suas limitações, quando o problema reside em:

- 3.1- Descentralização de decisões;
- 3.2- Autonomia financeira;
- 3.3- Adaptações curriculares;
- 3.4- Adoção de métodos pedagógicos alternativos;

Outros

R: _____

4- Qual é o principais problema da escola inclusiva na Província do Namibe?

Objetivo: Diagnosticar o principal problema no contexto do estudo.

R: _____

5- O que gostaria de ver melhorado na escola?

Objetivo: Compreender objetivamente quais são as necessidades reais e principais da escola inclusiva, ao nível de:

- 5.1- Equipamentos e materias condizentes com as necessidades das crianças e jovens com NEE;
- 5.2- Produtos digitais para apoio à aprendizagem;
- 5.3- Qualificação e formação em serviço do corpo docente;
- 5.4- Colaboração entre diferentes profissionais, serviços e famílias das crianças e jovens com NEE;
- 5.5- Outras

R: _____

6- Quais as medidas de reorganização que a escola operou (em termos inclusivos)?

Objetivo: Compreender as reformas operadas na escola (regular) com vista a responder à exigência da educação inclusiva.

6.1- Mudanças operadas;

6.2- Implicações na gestão da escola;

6.3- Reformulação dos objetivos do projeto educativo da escola;

6.4- Mudanças nas dinâmicas de funcionamento da escola;

Outros.

R: _____

Sucesso Educativo/ Acadêmico

7- Como avalia o sucesso dos alunos com NEE incluídos nas turmas regulares?

Objetivo: Conhecer a percepção do Chefe de Departamento de Educação Especial sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos incluídos nas escolas regulares.

7.1- Avanços e recuos;

7.2- Autonomia dos alunos;

7.3- Capacidade de resolução de problemas;

7.4-Outras

R: _____

Estatísticas

8- Existe uma escala avaliativa do aproveitamentos destes alunos?

Objetivo: Analisar os valores percentuais que traduzem os avanços ou recuos do processo inclusivo e traças estratégias alternativas.

8.1- Mapas estatísticos;

8.2-Resultados do PEI (Plano Educativo Individualizado)

8.3- Escalas de Avaliação das Aprendizagens;

8.4- Número de alunos incluídos até à data atual;

8.5-Outros.

R: _____

Implementação da Política Nacional da Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar

- 9- Como avalia a implementação da educação inclusiva no município de Moçâmedes, tendo em conta os objetivos preconizados pelo Estado Angolano?**

Objetivo: Conhecer a opinião do Chefe de Departamento de Educação Especial sobre a avaliação a materialização da política inclusiva de Angola, no contexto do estudo.

R: _____

Muito obrigado pela disponibilidade e atenção dispensadas!

Anexo III - Agenda da reunião com as Famílias / Encarregados de Educação

Tema: “Importância do Envolvimento Parental”

Data:

Hora:

Local:

Público-alvo:

Objetivo Geral:

Objetivos Específicos:

Agenda:

- 1- Informações;
- 2- Motivação Inicial;
- 3- Introdução à Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- 4- Importância da Participação dos P.E.E. na Inclusão das crianças com NEE;
- 5- Importância da relação de pares com os alunos “normais”;
- 6- Necessidade de formação técnico-profissional das Pessoas Portadoras de Deficiência;
- 7- A PNEEOIE

Avaliação

Conclusões e Sugestões

Anexo IV - Retrato da Escola do Ensino Especial de Município de Moçâmedes



Anexo V - Retrato da Reunião do Pais e Encarregados de Educação da Escola Especial



Anexo VI - Retrato da estrada de acesso à escola do ensino especial de Moçâmedes e do “quadro de honra”




- 1) Mariana M. Santos 8,0
- 2) Mariana B. Santos 8,0
- 3) Mariana B. Santos 8,0
- 4) Mariana B. Santos 8,0
- 5) Mariana B. Santos 8,0
- 6) Mariana B. Santos 8,0
- 7) Mariana B. Santos 8,0
- 8) Mariana B. Santos 8,0
- 9) Mariana B. Santos 8,0
- 10) Mariana B. Santos 8,0

ANTES: 5.000,00 KZ
 AGORA: 4.000,00 KZ
 BATA DE TECIDO MINI-MATE
 PREÇO DE PROMOÇÃO: 3.500,00 KZ

A PROMOÇÃO VAI DE 27 DE AGOSTO A 30 DE NOVEMBRO DE 2018


Quadro de Honra II Trimestre/ 2018

Quadro de Honra do Ensino Primário do ano lectivo 2018



Nome: Artur Mendes Classe: 6º B Média: 8,17	Nome: João Paulo João Classe: 1º D Média: 9,12	Nome: Marcos António Classe: 6º A Média: 8,61
--	---	--

Quadro de Honra do 1º Ciclo do ano lectivo 2018



Nome: Artur Mendes Classe: 1º B Média: 13,58	Nome: Artur Mendes Classe: 6º A Média: 13,31	Nome: Artur Mendes Classe: 1º A Média: 13,24
---	---	---

Ranking dos 10 melhores alunos do II Trimestre/2018

Ranking dos 10 Melhores Alunos do Ensino Primário de 2018

Pos.	Nome do Aluno	Classe	Média
1º	[Portrait]	6º B	8,17
2º	[Portrait]	1º D	9,12
3º	[Portrait]	6º A	8,61
4º	[Portrait]	6º A	8,21
5º	[Portrait]	6º A	8,10

Ranking dos 10 Melhores Alunos do 1º Ciclo de 2018

Pos.	Nome do Aluno	Classe	Média
1º	[Portrait]	1º B	13,58
2º	[Portrait]	6º A	13,31
3º	[Portrait]	1º A	13,24
4º	[Portrait]	1º A	13,10
5º	[Portrait]	1º A	13,00

