



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

***QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO
EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE?***

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

- ESPECIALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Maria da Vera Cruz José da Costa

2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

***QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO
EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE?***

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

- ESPECIALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL -

Ana Maria da Vera Cruz José da Costa

Sob a Orientação de: Professora Doutora Inês Sim-Sim

2010

AGRADECIMENTOS

Uma palavra de agradecimento a todos os que me encorajaram, incentivando para a frequência deste mestrado isto é, alguns amigos, os meus filhos e familiares em geral. Igualmente, a todos os que directa ou indirectamente colaboraram no desenvolvimento deste trabalho.

Como não podia deixar de o fazer, à Professora Dr.^a Inês Sim-Sim pela orientação, encorajamento e disponibilidade sempre demonstrada no decurso deste trabalho;

Às docentes de São Tomé que se prontificaram na realização das entrevistas.

Às professoras Isabel Madureira e Clarisse Nunes, ambas da ESSE de Lisboa que se disponibilizaram e colaboraram quer na realização da entrevista, quer para utilização da entrevista anteriormente realizada numa outra investigação;

A todo o corpo directivo da ESSE, aos funcionários da Biblioteca e, em especial, aos meus colegas que facilitaram a minha integração no grupo;

Outra menção especial, é direccionada à professora Teresa Leite.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este estudo teve como objectivos recolher e tratar informação que permita identificar as linhas orientadoras para a construção e implementação de um programa de uma disciplina nos cursos de formação inicial, adequado ao contexto situacional e temporal de São Tomé e Príncipe, que possa sensibilizar os formandos para a prática de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no sistema do ensino regular desse país.

Para a concretização destes mesmos objectivos, procedemos à revisão da literatura, entrevistámos docentes de diferentes níveis de ensino de São Tomé e Príncipe para compreender as necessidades de formação, colhemos dados sobre esta modalidade de formação junto de especialistas de uma instituição de formação de professores portuguesa e analisámos programas de disciplinas análogas em cursos de formação inicial de docentes de quatro instituições de formação de dois países, duas portuguesas, a escola Superior de Educação de Lisboa, (ESELx) e Universidade de Évora, e duas brasileiras, Universidade Federal Feira de Santana, e Universidade Federal Espírito Santo.

Os resultados destas análises permitiram-nos constatar a necessidade de formação, na medida em que subsistem dificuldades em relação à inclusão de crianças/jovens com necessidades educativas especiais, no que se refere à filosofia da inclusão, à gestão do espaço, do tempo e dos conteúdos curriculares por parte dos professores, ao terem na sua sala de aula alunos com necessidades especiais e ao conhecimento de algumas problemáticas mais comuns; igualmente percebemos que é importante abordar na formação o trabalho com famílias e com a comunidade e particularizar conteúdos que desenvolvam atitudes de aceitação da diferença.

Uma atenção especial deve ser dada às questões que se prendem com a organização da formação em termos da prática pedagógica, mais

concretamente, no que se refere aos contextos em que são realizados os estágios e aos mecanismos de acompanhamento dos formandos.

Os resultados obtidos com o estudo permitiram-nos preparar uma proposta de programa da disciplina das NEEs a ser ministrado nos cursos de formação inicial de docentes com o objectivo de sensibilizá-los para uma efectiva inclusão destas crianças no sistema de ensino regular santomense.

Palavras-chave: Educação especial; Necessidades Educativas Especiais; Educação Inclusiva; alunos com Necessidades Educativas Especiais; Formação de professores para a inclusão.



ABSTRACT

This study aims to get guidelines for the construction of a syllabus for a course in Special Education Needs in a teacher training program in Sao Tome and Principe (STP). To achieve the goals of this study, we reviewed the literature about the subject, interviewed teachers from different educational levels in STP and Portuguese specialists from a School of Education in Portugal and we analysed the syllabus of similar courses in four teacher training settings, Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) and Universidade de Évora (Portugal), Universidade Federal Feira de Santana and Universidade Federal Espírito Santo (Brazil).

The results showed us that it should be taken in account in the syllabus some topics concerning the philosophy of inclusion, some topics in curriculum adaptations and some topics about special needs. We also understood that it is important to train the future teachers to work with the families of the children with special needs and the community in order to develop positive attitudes towards the difference.

A special attention should be given to the issues concerning pedagogical practice, namely the schools where practice takes place and the supervision of practice by teacher's trainers. Based upon the results, and in order to promote the inclusion of children within special needs in the regular schools, we developed a proposal for a syllabus to be valuable in the teacher training program in Sao Tome and Principe.

Key words: Special Education; Special Education Needs; Inclusive education; pupils with special needs; teacher training for inclusion.

ÍNDICE

1. CAPÍTULO I.....	4
1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO ..	4
1.2. O CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	12
1.3. DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO	14
CAPÍTULO II.....	18
2. SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.....	18
2.1. BREVE APRESENTAÇÃO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	18
2.2. CONDIÇÕES EDUCATIVAS	18
2.3. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO	19
2.4. A EDUCAÇÃO PARA TODOS	22
2.5. INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS RELATIVAS À IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA.....	24
2.6. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	27
2.7. OS SERVIÇOS E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	29
CAPÍTULO III.....	31
3. METODOLOGIA.....	31
3.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	31
3.2. OBJECTIVO DO ESTUDO	31
3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
CAPÍTULO V	36
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	36
4.1. ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS DOCENTES DE STP	36
4.2. ANÁLISE DE CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS A DOCENTES DE STP	37
4.3. ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS ESPECIALISTAS.....	47
4.4. ANÁLISE DOS PROGRAMAS.....	60
4.5. OBJECTIVOS DA DISCIPLINA	62
4.6. METODOLOGIA DE ENSINO NA LECCIONAÇÃO	63
4.7. CONTEÚDOS A LECCIONAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	68
CAP. V.....	71
5. CONCLUSÕES E PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	71
5.1. CONCLUSÕES	71
5.2. PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	74
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
6. ANEXOS.....	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Modelo em cascata (Quebeq 1986)	8
Tabela 2 - Guião de Entrevistas aos Docentes de São Tomé e Príncipe.....	33
Tabela 3- Guião de Entrevista às especialistas.....	34
Tabela 4 – Guião para análise dos programas da disciplina das NEE.....	35
Tabela 5 - Categoria a analisar: Identificação das entrevistadas	38
Tabela 6 – Identificação das formadoras de professores de Portugal.....	49
Tabela 7 – Aspectos e conteúdos de formação relevantes para a inclusão de crianças com NEE.....	52
Tabela 8- Metodologia e organização da formação para inclusão	55
Tabela 9 – Elaboração e uso de materiais pedagógicos	57
Tabela 10- Perfil de competências a atingir na formação inicial para inclusão. .	59
Tabela 11 – Categoria a analisar: estrutura organizativa dos programas	61
Tabela 12 - Categoria a analisar: Objectivos da disciplina.....	62
Tabela 13 - categoria a analisar: Metodologias de ensino a usar na leccionação	66
Tabela 14 - Conteúdos a leccionar na formação de professores	70
Tabela 15 - Eixos programáticos.....	79

SIGLAS

ACASTEP - Associação dos Cegos e Amblíopes de São Tomé e Príncipe

Art.º - Artigo

Cf. – Conforme

CPLP - Comunidade dos Países da Língua Portuguesa

Ed. - Edição

EFOPE – Escola de Formação de Professores e Educadores

EPT – Educação Para Todos

FAST- TRACK - Iniciativa Execução Acelerada” Educação Para Todos”

INE - Instituto Nacional de Estatísticas

ISP- Instituto Superior Politécnico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MINEDAF VII – Sétima Reunião dos Ministros da Educação da África

MICS – Multiple Indicator Cluster Survey/ Inquérito de Indicadores Múltiplos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

N.º - Número

ODM - Objectivos do Desenvolvimento do Milénio

ONGs – Organizações não Governamentais

Org. - Organização

Pag. – Página

PEI - planos Educativos Individualizados

PITP - Planos Individuais de Trabalho

Prob. Problemas

RGPH – Recenseamento Geral da População e da Habitação

STP – São Tomé e Príncipe

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

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

INTRODUÇÃO

O engajamento de S. Tomé e Príncipe em torno dos grandes objectivos de desenvolvimento da educação para todos (EPT) e dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) mostraram novos rumos ao desenvolvimento da educação santomense, nomeadamente no que respeita à democratização do ensino, à universalização das aprendizagens e ao alargamento da escolaridade básica e obrigatória, apontando deste modo o caminho da inclusão educativa para os alunos portadores de deficiência, ou com Necessidades Educativas Especiais. O princípio da igualdade de oportunidades, que subjaz à Educação para Todos, tem sido o motor da perspectiva inclusiva no mundo, trazendo para a escola as crianças que em muitos países se encontravam fora dela, contribuindo para a diminuição da exclusão escolar e, conseqüentemente, para o aumento do convívio com a diversidade e com a diferença nos sistemas educativos.

Ciente das responsabilidades nacionais, São Tomé e Príncipe procura agora caminhar na implementação de uma estratégia nacional de desenvolvimento para a educação especial, que integra três vectores: a sinalização e identificação das crianças com necessidades educativas especiais, a formação de docentes para trabalharem na inclusão desses alunos no sistema educativo e a criação de uma estrutura que coordene as diversas actividades e iniciativas no âmbito de uma educação inclusiva.

A formação de professores ocupa um lugar muito importante no que se refere à sensibilização e mudanças de atitudes dos docentes, dos gestores escolares e das próprias famílias em prol de uma educação e práticas inclusivas. Para além da formação de profissionais especialistas, é importante que nos cursos de formação inicial se leccionem disciplinas que preparem os novos docentes para as práticas educativas da inclusão.

Com o presente trabalho, procuramos dar o nosso modesto contributo para a criação e desenvolvimento de uma disciplina que possa preencher as necessidades de formação do sistema educativo santomense, investigando

quais os objectivos, conteúdos e metodologias mais adequados à realidade do país. É esse o objectivo desta dissertação.

A estrutura da presente dissertação compreende além da Introdução, uma primeira parte que integra o enquadramento teórico, constituído por dois capítulos e que suportam a componente empírica do trabalho.

Com o primeiro, pretendemos fornecer elementos para a compreensão da evolução dos modelos e das práticas no âmbito da Educação Especial. Através dele descreve-se como a educação especial evoluiu, quer em termos de pressupostos e de princípios subjacentes, quer nos modelos de atendimento, dando origem nos anos 60/70 a novos conceitos e à prática de integração e educação inclusiva, plasmada na Declaração de Salamanca em 1994, onde é salientada a igualdade de oportunidades, a integração social e o progresso educativo para todos.

No capítulo seguinte pretendemos proporcionar informações sobre as perspectivas da Educação Especial no contexto situacional e temporal de São Tomé e Príncipe (STP). Destacámos a preocupação e vontade política do Estado em proporcionar uma educação de base gratuita e de qualidade a todos os cidadãos e cidadãs santomenses, no quadro de educação Para Todos, o que mostra que a preocupação em relação ao atendimento educativo das crianças com necessidades educativas especiais estava presente, quer na consulta sectorial da Educação e Formação (Dez.2006), quer durante a candidatura do país à adesão a Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos (FAST-TRACK), que esteve na origem da Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial em São Tomé e Príncipe.

O terceiro capítulo inclui a problematização sobre qual a formação inicial mais adequada na sensibilização à problemática da educação inclusiva em São Tomé e Príncipe, apresenta os objectivos da investigação, descreve a metodologia usada (entrevistas a professores de STP e a especialistas portugueses e análises de programas de disciplinas de várias instituições estrangeiras de formação de professores) e explica os procedimentos e técnicas para recolha e análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta a discussão dos resultados das entrevistas e das análises de conteúdo dos programas das disciplinas.



Finalmente, no último e quinto capítulo são sintetizadas as conclusões e é descrita, com base nelas, uma proposta de programa para uma disciplina que venha a ser incluída nos planos curriculares dos cursos de formação inicial de docentes, com vista à sensibilização dos mesmos para a prática de inclusão de alunos com NEE no sistema do ensino regular em São Tomé e Príncipe;

Seguem-se as referências bibliográficas que serviram de suporte para a realização da dissertação e uma secção de anexos.



1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO

1.1.1. Uma Educação segregada

Nas últimas décadas do século XX, a forma de conceber a Educação Especial evoluiu significativamente, sendo evidentes as mudanças ocorridas quer nos pressupostos e princípios que lhe são subjacentes, quer nos modelos de atendimento que se privilegiaram. Este campo da educação começou por centrar-se no estudo das deficiências específicas, das carências pessoais e do seu atendimento.

A Educação Especial foi durante muito tempo considerada como “um conjunto de programas educativos dirigidos às crianças e jovens deficientes” (cit. in: Madureira e Leite, 2003, p.20) pressupondo a organização de estruturas educativas em função de determinadas categorias. Tendo subjacentes critérios essencialmente médicos e psicológicos, a implementação desta perspectiva de educação especial teve como consequência o valorizar respostas educativas cuja tónica fundamental foi a segregação da criança/jovem do sistema educativo regular.

A partir dos anos 60/70, tendo em vista promover a integração na escola regular, gerou-se um movimento internacional no sentido de identificar as implicações e as exigências específicas que os critérios médicos e/ou psicológicos colocavam à educação da criança portadora de deficiência. Uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial, caracterizada predominantemente pela preocupação com a integração dos deficientes com os seus iguais, surgiu na Europa e nos Estados Unidos.

O movimento integração deu-se em primeiro lugar nos países, nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega, onde se foi progressivamente implantando desde os anos 60.

Em Portugal, só no século XIX estas crianças começaram a ser objecto de alguma forma mais organizada de educação, ainda que claramente segregada, e só quase nos finais do século XX começaram a beneficiar de uma educação com os seus iguais nas escolas do ensino regular. Noutros países, como a Itália, a integração fez-se de forma radical a partir dos anos 70 e 80, enquanto na Holanda e Alemanha se foi caminhando lentamente para integração, mantendo porém estruturas segregadas, embora de grande qualidade.

1.1.2. A perspectiva da integração

Nos anos 60 novos conceitos e práticas começaram a ser introduzidos e inicia - se o processo de integração escolar a partir dos anos 70 tendo evoluído com trabalhos científicos, entre eles, o Warnock Repport 1978, no Reino Unido, o qual se tornou um marco histórico na filosofia e práticas de integração. Este relatório levou ao surgimento do movimento da integração escolar das pessoas com deficiência, sob o pressuposto de que os serviços de Educação Especial segregados privam as crianças de oportunidades de aprendizagem e reduzem as suas hipóteses de desenvolvimento social, podendo levar os alunos com deficiência a sofrer discriminação e a “experienciar “ fracasso académico (Wang, 1994).

A integração de alunos com deficiências nas estruturas regulares de ensino tem subjacente o princípio da normalização, com o qual se pretende acentuar a relatividade do conceito de normalidade, a partir da constatação das diferentes conotações que este termo teve, ao longo dos séculos. De facto, não se pretende fazer corresponder todos os indivíduos a uma “normalidade-padrão”, mas aceitar cada pessoa com as suas diferenças particulares, reconhecendo-lhes o direito de ter uma vida tão normal quanto possível.



As primeiras definições de normalização referem-se especificamente aos resultados que se podem obter integrando deficientes mentais em situações de vida quotidiana natural. A tónica educativa deixou de ser colocada no aluno e nos seus resultados escolares, para se acentuar a necessidade de criar condições e meios para que essa normalização ocorresse. Pretendia-se que o uso de meios socioeducativos normalizantes viesse a estabelecer e/ ou a manter comportamentos e características também elas normalizantes, constituindo a integração o principal meio de atingir a normalização. Birch (1974) define integração escolar como um processo que pretende reunir a educação regular e a educação especial, visando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças. Entretanto, Para Bayliss (1995), a integração é um processo e não um estado, processo esse que é caracterizado pela diversidade, podendo ser encarada através de diferentes perspectivas: legal, social, pessoal e curricular (cit. in: CNE, 1998, p.33). Por sua vez, a National Association of Retarded Citizens (NARC), nos E.U.A. considera que:

“A integração é uma filosofia ou um princípio de oferta de serviços educativos que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino, de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes” (cit. In: Bautista, 1997:29).

A integração mais adequada não tem que ser, forçosamente, a integração escolar, como geralmente se pensa. Para alguns seguidores nomeadamente Sodeia (1981), é preciso estar atento a essa questão pois, na sua perspectiva, existem quatro graus de integração:

Física – que se prende com o partilhar do espaço; **Funcional** – que se prende com a utilização dos mesmos espaços e recursos; **Social** – com integração na classe regular; **Comunitária** – em que a integração continua na juventude e vida adulta. Essa reflexão vai ao encontro de decisões e posições assumidas posteriormente, concretamente a conferência de Salamanca baseada na Conferência Mundial de Jomtien, reafirmada em Dakar – 2000, sobre Educação Para Todos.



A integração pode também ser perspectivada através de níveis que vão do ambiente escolar normal a contextos mais restritivos, dando origem aos chamados "modelos em cascata". Estes modelos correspondem a sistemas em pirâmide, em que ambientes mais restritos são considerados adequados apenas para um número mínimo de casos e os ambientes mais normalizantes são aconselhados para um maior número de casos. Um dos primeiros modelos deste tipo, apresentado por Reynolds (1962), previa oito níveis educativos de atendimento (escola residencial; escola especial; classe especial; maior parte do tempo na classe especial; classe regular com classe de apoio; classe regular com especialistas itinerantes; classe regular com apoio consultivo; classe regular) e três níveis de serviços não educativos (centro de diagnóstico e tratamento, hospitais e apoio domiciliário). Em relação aos níveis educativos, Reynolds aconselhava que se começasse sempre por analisar a hipótese das situações mais normalizantes (classe regular, sem ou com apoios), sendo os outros níveis de atendimento considerados apenas quando tal se mostrasse manifestamente impossível.

Uma década mais tarde, o modelo apresentado por Deno (1973) define sete níveis de atendimento educativo a partir das necessidades das crianças/jovens, pressupondo que o maior número de alunos possível deverá ser colocado nos primeiros níveis (inserção em classes normais a tempo inteiro, com professor de apoio) e apenas uma minoria se situará nos últimos (escolarização nos hospitais ou em casa, serviços médicos e supervisão de assistência social).

É neste sentido que, em 1975, nos Estados Unidos, a Public-Law 94-142, "The Education For All Handicapped Children" veio exigir que, em todos os estados da federação, respeitem os seguintes princípios e procedimentos:

- (i) *A identificação de todos os deficientes dos 4 aos 21 anos;*
- (ii) *A planificação e programação adequadas às necessidades de cada um;*
- (iii) *A participação dos pais nas decisões educativas;*
- (iv) *A educação com recurso à alternativa o menos restritiva possível;*
- (v) *A não discriminação.*



A maior inovação desta lei é exactamente a noção de “ambiente o menos restritivo possível”, que significa que os alunos com deficiência devem ser educados em situações tão normais quanto as suas necessidades especiais o permitirem. Significa ainda que as escolas regulares devem aceitar todas as crianças e encontrar para cada uma o modelo de integração mais adequado.

Em 1986, o relatório C.O.P.E.X. de Quebeq, (cit. in. Bautista, 1983) propõe oito níveis de integração que se apresentam no quadro seguinte.

Tabela 1 – Modelo em cascata (Quebeq 1986)

Integração	Situação do aluno
1	✚ Turma regular
2	✚ Turma regular com apoio indirecto (ao professor da turma)
3	✚ Turma regular com apoio indirecto (ao professor) e directo (ao aluno)
4	✚ Turma regular com apoio ao aluno em sala de apoio ou centro de recursos
5	✚ Turma regular a ½ tempo e turma especial a ½ tempo
6	✚ Escola de Educação Especial
7	✚ Internato de Educação Especial
8	✚ Apoio em serviço hospitalar ou apoio domiciliário

Segundo o Warnock Report (Londres, 1978) define-se integração como “o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes” e sublinha-se que a integração é um fim a atingir, obedecendo a diferentes fases de determinantes múltiplas, devendo a sua implementação ser progressiva como e quando isso for humanamente possível. Segundo Hardman, Drew e Egan (1984, cit. in: Arends, 1995), 88% das crianças com deficiências ou perturbações podem estar em turmas regulares sem ou com apoio de um professor especializado; 6% poderá frequentar a escola regular e a escola especial durante o dia (a meio tempo cada uma delas); e apenas 5% terá que frequentar uma escola especial a tempo inteiro ou ser educado em lares e/ou hospitais.

Em Portugal, o movimento para integração de crianças e jovens deficientes começou por experiências pontuais em alguns liceus do país e desenvolveu-se durante a década de 70, promovido pela Direcção do Ensino



Especial, mas ainda sem qualquer suporte legal, o que sucedeu apenas em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), na qual se afirma que

(...) é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (nº2 do art.2º);

que o sistema educativo se organiza de forma a

(...) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pela personalidade e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (art.3º, alínea d);

e que entre os objectivos do ensino básico se contam o de

(...) assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (art.7º, alínea j);

(...) criar condições para o sucesso escolar e educativo a todos os alunos”(art.7º,alínea O).

A regulamentação destes aspectos, porém, só veio a ocorrer já na década de 90, com a extensão da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens, incluindo as deficientes (Lei nº35/90) e com a publicação do Decreto - Lei nº319/91, que responsabiliza directamente a escola regular pela educação desta população, "numa perspectiva de escola para todos". Este Decreto-Lei obriga à elaboração de planos Educativos Individualizados (P E I) e de Programas Educativos que definam as necessidades específicas destas crianças/jovens e as respostas educativas mais adequadas.



Também em 1991, o despacho nº173/M. E. regulamenta as condições e os procedimentos necessários à regulamentação do decreto-lei anterior e confirma opção pelas “medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma a que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum”.

Em 1990, a União Europeia aprovou a resolução 90/c162/02, estabelecendo que em todos os estados membros se deve promover a integração das crianças e jovens deficientes no ensino regular, salvaguardando os apoios especializados que algumas delas necessitem complementarmente.

Nesta área, Portugal segue de perto as alterações introduzidas na maior parte dos países europeus nas últimas décadas do século XX. Na verdade, na década de 90 coexistiam, na Europa, várias matrizes de atendimento à população com problemáticas específicas: a integração plena destes alunos, com as necessárias alterações das escolas para lhes dar uma resposta educativa adequada; a orientação segregada tradicional com algumas modificações; a compatibilização das escolas especiais com a integração em escolas regulares, criando sistemas mistos a partir da análise das condições concretas das escolas/zonas escolares e dos casos específicos dos alunos. Por outro lado, a integração destes alunos no ensino regular leva também à reorganização da escola de modo a responder às necessidades de todos os seus alunos, não apenas aqueles que têm deficiências, mas também aqueles que não têm o ritmo de aprendizagem ou grau de sucesso do designado “aluno padrão”. (Madureira e Leite, 2003, p.26)

Neste sentido, a integração dos alunos com deficiências ou problemáticas graves contribuiu para o desenvolvimento de respostas educativas adequadas às diferenças individuais cada vez mais acentuadas numa sociedade multicultural e com um sistema de escolaridade básica obrigatória.

No entanto, na perspectiva de Madureira e Leite (2003), várias questões podem ser levantadas em relação ao movimento para a integração escolar desta população, nomeadamente:

- (i) A falta de condições das escolas regulares para assumir a responsabilidade da educação e escolarização destes alunos;



- (ii) A falta de formação dos professores do ensino regular para trabalhar com estes alunos de forma diferenciada;
- (iii) Um aumento exagerado das funções do educador/professor do ensino regular, já de si complexas e multifacetadas na estrutura actual;
- (iv) A segurança que o sistema de educação especial tradicional fornecia às famílias.

Segundo estas mesmas autoras, o debate sobre a integração de alunos com problemáticas graves nas estruturas regulares de ensino tem tido por base uma série de estudos levados à efeito em diversos países, a partir da década de 70, os quais incidem sobre:

- O efeito da integração escolar quer nos alunos integrados, quer nos outros alunos;
- As adaptações que as escolas e os professores devem realizar para que a integração possa ter sucesso;
- Os processos de articulação entre o sistema regular e o sistema de apoio especializado ou suplementar. Segundo Vieira (1995), um dos factores facilitadores da integração situam-se essencialmente a três níveis:
- Aspectos organizativos da escola - processos de colaboração entre os diversos agentes educativos, capacidade de organização escolar na resolução de problemas, tipo de apoio das equipas multidisciplinares de apoio, processo de liderança da escola;
- Atitudes dos professores do ensino regular face à integração, nomeadamente a capacidade de lidar com a diferença;
- Processo de organização e gestão da prática pedagógica – ambiente de aprendizagem, programação individualizada, organização e gestão da classe, diferenciação pedagógica.

Em síntese, podemos considerar que as três últimas décadas do século XX foram férteis em mudanças no campo da educação especial, orientando-se no



sentido de uma cada vez maior inserção das crianças e jovens diferentes em ambientes mais naturais.

1.2. O CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O século XX pode ser considerado de era revolucionária para o ensino especial. Na segunda metade do séc. XX começaram as alterações significativas em termos sociais e políticos com as declarações dos Direitos da criança, em 1921 e dos Direitos do Homem, em 1948. O acentuar da extensão da escolaridade obrigatória e a assunção das Declarações atrás referidas constituem-se como argumentos suficientemente sólidos para o reordenamento do pensamento sobre a educação especial. Ferreira (1999) considera que a educação especial vive um importante momento, num contexto favorável para ampliar reformas na educação em geral, com novas questões destinadas a assegurar uma educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais (Rodrigues, 2006).

O conceito de necessidades educativas especiais representou não apenas uma alteração terminológica e semântica mas, sobretudo, uma intenção efectiva de mudança na forma de perspectivar a Educação dita “regular” e assinala um marco decisivo na forma de equacionar a criança diferente e os problemas na aprendizagem. Este conceito, ao pretender substituir a tradicional classificação tipológica das diversas deficiências baseada em critérios fundamentalmente médicos, procura sublinhar os problemas na aprendizagem que qualquer criança poderá evidenciar ao longo do seu percurso escolar, não decorrendo estes, necessariamente, de défices individuais.

Entende-se que estes problemas podem assumir um carácter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, uma vez que não decorrem necessariamente de deficiências no sentido tradicional do termo, mas de um conjunto diversificado de factores.

Com efeito, o uso progressivo do termo *necessidades educativas especiais* no campo da Educação, além de ter possibilitado uma visão socialmente menos



estigmatizante dos problemas dos alunos teve também implicações no âmbito de intervenção da Educação Especial. Esta passa assim a atender não apenas as crianças/jovens com deficiências, mas também todas aquelas que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam problemas na aprendizagem, o que faz com que se torne evidente que a defesa de uma escola para todos e de uma educação não segregada teve consequências na escola, sendo-lhe atribuída desde então a responsabilidade de equacionar e disponibilizar respostas educativas adequadas às diversas necessidades dos alunos.

O apoio da Educação Especial é perspectivado como imprescindível, na medida em que pode evitar a agudização dos problemas das crianças, devida a situações de fracasso demasiado prolongadas. Nessa medida, considera-se fundamental assegurar ajudas adequadas a todas as crianças que eventualmente necessitem de qualquer tipo de apoio durante a sua vida escolar. Este apoio da Educação Especial poderá assumir um carácter permanente ou temporário, consoante o tipo de problemas manifestados.

As necessidades educativas especiais são assim definidas em termos das exigências que colocam às escolas, entendendo-se estas como responsáveis primeiras pela educação de todos os cidadãos. Defende-se uma “escola para todos”, um sistema educativo integrador, devendo a escola garantir condições efectivas de acesso ao currículo e de sucesso escolar.

Na definição proposta no Relatório Warnock as necessidades educativas especiais incluem situações que implicam, por parte da escola:

- (i) A disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo;
- (ii) A elaboração de currículos especiais ou adaptados;
- (iii) A análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação.

A disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo revela-se fundamental perante crianças portadoras de deficiências de ordem sensorial ou motora, as quais exigem a aprendizagem de técnicas de ensino especial (sistema de leitura e escrita Braille, técnicas de mobilidade, linguagem gestual, sistemas alternativos de comunicação), a implementação de modificações no meio físico



da escola (adaptação de instalações) e a aquisição de recursos/equipamentos específicos.

1.3. DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

Conforme mencionada na Declaração de Salamanca (1994), é necessário reconhecer que inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação tal reflecte-se no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma igualização genuína de oportunidades. Nesta perspectiva, identificar e reconhecer a diversidade é percorrer o caminho da igualdade de direitos. Reconhece-se hoje, que todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Como tal, talvez possamos afirmar que toda a educação é especial, o que varia é a especialidade.

A tentativa de oferta de oportunidades na educação às crianças e jovens com características especiais é, como atrás dissemos, anterior ao séc. XIX e foi-se evidenciando e evoluindo até ao momento actual em que há todo um conjunto de esforços na direcção da inclusão.

A ruptura formal com a Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial de Educação Para Todos de 1990 em Jomtien (1990) e, reforçado na Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais que deu origem à declaração de Salamanca de 1994, onde é postulada uma educação inclusiva, ou seja a igualdade de oportunidades, a integração social e progresso educativo para todos. Segundo a Declaração de Salamanca, os princípios fundamentais de uma escola inclusiva postulam o respeito pelo ritmo de aprendizagem, a necessidade de currículos adequados, uma nova organização escolar, a utilização de recursos diversificados e apoios suplementares e a cooperação com a comunidade.

É na Declaração de Salamanca (1994) sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais que se preconiza uma educação inclusiva, acentuando-se o papel determinante das escolas ditas



regulares, no combate às atitudes discriminatórias, na criação de sociedades inclusivas e na defesa de princípios educativos patentes, quer na Declaração Universal dos Direitos Humanos, quer na Declaração de Educação Para Todos, quer nas normas sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência. Ainda, de acordo com a presente declaração, do ponto de vista político e social, o novo paradigma em educação assenta na concepção de que todos os cidadãos, mesmo os deficientes, têm os mesmos direitos e que portanto deverão frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades. Para Rodrigues (2006), o princípio fundamental da escola ou ensino inclusivo é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiências, origem socioeconómica ou cultural em escolas e salas de aula nas quais todas as necessidades são satisfeitas.

Segundo a referida declaração, o conceito de necessidades educativas especiais abrange” *todas as crianças cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares*” (1994:17) que surgem em determinado momento da escolaridade sendo que à escola compete, através de uma pedagogia centrada na criança, educar com sucesso estas crianças e jovens, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.

Essa declaração foi reforçada pela carta de Luxemburgo (1996) com a proclamação da União Europeia do princípio da não – discriminação consagrada no tratado de Amsterdão de 1997, na acção de Jomtien (1990), reafirmado em Dakar (2000) cujo objectivo é levar a Educação para Todos até o ano 2015. Após a Declaração de Salamanca, a Educação inclusiva surgiu no centro das preocupações da educação Especial, o que faz com que para Ainscow e al., 1998; Dayson, 1999, Saleh e Vayrynen, 1999 a educação inclusiva visa a equidade educativa por isso, uma escola inclusiva deve ser flexível, pois que a exclusão tem características e raízes diferentes da inclusão, por isso, o sistema e as práticas inclusivas devem assegurar a gestão e a diversidade educativa. A escola inclusiva cresceu na direcção dos objectivos estabelecidos para a melhoria da educação Para Todos (Ainscow e al., 998), isto é, no sentido da defesa dos direitos de todos os alunos a serem educados na mesma rede de ensino (Ferreira, 2001).



Mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em Agosto de 2006, pela Organização das Nações Unidas, vem afirmar explicitamente, no seu artigo 24, que:

(...) Os estados Membros reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista a concretizar este direito sem discriminação e na base da Igualdade de Oportunidades, os estados Membros devem assegurar um Sistema Educativo Inclusivo a todos os níveis e ao longo da vida direccionado para o desenvolvimento integral do potencial humano no sentido da dignidade e da auto-valorização, fortalecendo o respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana; o desenvolvimento da personalidade, talentos e criatividade das pessoas com Deficiência, bem como, das suas capacidades mentais e físicas de modo a atingir o seu pleno potencial; Permitir às pessoas com Deficiência a sua efectiva participação numa Sociedade livre. (Organização das Nações Unidas, 2006)

Em Portugal, há uma evolução positiva no sentido de uma escola inclusiva, porquanto existem normativos com princípios bem claros nesse sentido. Como exemplo, a Lei3/2008 de 7 de Janeiro em que se afirma que

(...) constitui um desígnio do governo promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam inclusão. A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão diversificada da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que



permitam responder às necessidades dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas dos alunos porquanto, a educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social.

Podemos dizer que já existem bases sobre as quais se pode apoiar a efectivação, quer da educação para todos, quer da escola inclusiva, havendo necessidade de uma conjugação de esforços de forma unânime e harmoniosa.

Ao pensarmos numa política educacional transformadora, a fim de oferecer uma escola inclusiva de qualidade e que possibilite a construção individual de todos os seus membros, questionamo-nos sobre a dinâmica da construção de conhecimento e do desenvolvimento do ser humano, independentemente de sua diversidade, ou seja, da sua possível deficiência.

Numa perspectiva socioconstrutivista, baseada em Vygotsky (1983), acreditamos que a transformação do indivíduo se processa não por uma dotação biológica inata nem por acções isoladas sobre os objectos do mundo, mas pela dinâmica social característica de cada modelo histórico, por intermédio das relações inter e intrapessoais que se estabelecem reciprocamente. A internalização do conhecimento socialmente construído e a sua reelaboração individual são mediadas pela linguagem, signo por excelência para Vygotsky (ibidem), pois modificam as acções da pessoa pela transformação que introduz tanto em suas relações consigo, quanto nas relações com as demais pessoas.

Um segundo questionamento prende-se com as estratégias pedagógicas, ou seja, com os caminhos que devem ser adoptados numa escola inclusiva, para que todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas, tenham as mesmas condições de construir o seu saber e desenvolver as suas funções psíquicas superiores, comuns a todos os seres humanos. E aí, perguntamo-nos sobre o papel dos professores e a formação necessária para atenderem as necessidades educativas de cada aluno numa escola que se pretende o mais inclusiva possível, particularmente num país com as características especiais, como é o caso de São Tomé e Príncipe.



2. SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

2.1. BREVE APRESENTAÇÃO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

A República Democrática de São Tomé e Príncipe é formada por duas ilhas e quatro ilhéus. As ilhas são as que dão nome ao país: a de São Tomé e a do Príncipe, localizadas a oeste do continente africano, em pleno Golfo da Guiné, mais 4 ilhéus sendo o maior, o ilhéu das Rolas, a sul da ilha de São Tomé.

A ilha de São Tomé fica a 360 km do continente africano e a do Príncipe a 269 km. A ilha do Príncipe situa-se, aproximadamente, a 160km ao norte da ilha de São Tomé. A área aproximada de São Tomé é de 859km², num total de 1.001km² para todo o território nacional. A população estimada para 2010 é de 160 000 habitantes, concentrada nas áreas urbanas, e em que 55% são crianças e jovens até aos 18 anos de idade.

2.2. CONDIÇÕES EDUCATIVAS

2.2.1. Os princípios e as leis nacionais

A educação é um direito fundamental do ser humano. É uma condição essencial de desenvolvimento durável, assim como da paz e da estabilidade no interior do país e conseqüentemente, o meio indispensável para uma participação efectiva na economia e na vida da sociedade do século XXI. De acordo com a Constituição de STP, *as crianças têm direito ao respeito e à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral* (art.º 52).

No que respeita especificamente à Educação, o art.º 55 postula que a educação, como direito reconhecido a todos os cidadãos visa a formação

integral do homem e a sua participação activa na comunidade (ponto 1). No mesmo artigo (ponto 3), afirma-se que o Estado assegura o ensino básico obrigatório e gratuito e que o Estado promove gradualmente a igual possibilidade de acesso aos demais graus de ensino (ponto 4).

Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 2/2003) diz que todos os santomenses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição Política (art.º 2, ponto 1) e que é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (ponto 2). A afirmação de uma Educação para Todos é postulada em vários artigos da Lei 2/2003, destacando-se na alínea h) do art.º 5 que entre os objectivos da educação Pré-escolar se salienta proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e o encaminhamento da criança.

Na alínea j) do art.º 7º da mesma lei pode ler-se que é objectivo do Ensino Básico assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades e, na alínea n) do mesmo artigo, criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

2.3. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

O sistema educativo santomense é estruturado segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº2/2003 e compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

A Educação pré-escolar destina-se às crianças de idade inferior a 6anos. A frequência é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo educativo. Incumbe ao Estado apoiar a existência de iniciativas no âmbito do desenvolvimento pré-escolar. A rede da educação pré-escolar é constituída por instituições próprias de iniciativa de poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais,



designadamente, associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confeccionais, organizações sindicais, de empresas e instituições de solidariedade social. Compete ao Ministério da Educação a coordenação da política educativa e definir normas gerais de Educação Pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

O Ensino Básico, da 1^a à 6^a classe, é baseado nos princípios de gratuidade, da universalidade e obrigatoriedade e tem a duração de seis anos. O ensino básico compreende dois ciclos sequenciais, sendo o 1^o de quatro e o 2^o de dois anos, organizados nos seguintes termos:

O 1^o ciclo, que vai da 1^a a 4^a classe, o ensino é globalizante da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas; o 2^o ciclo, que vai da 5^a a 6^a classe, organiza-se por disciplinas de formação básica;

O Ensino Secundário compreende dois ciclos, sendo cada um de três anos e organiza-se segundo formas diferenciadas, integrando cursos orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos no 2^o ciclo, contendo todas elas componentes de formação de sentido tecnológico e profissionalizante, de cultura santomense e língua portuguesa, adequadas à natureza dos diversos cursos. Como modalidades especiais da educação escolar salientam-se a educação especial, o ensino recorrente de adultos; a formação profissional e o ensino à distância;

A educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa e tem como objectivos:

- (i) Permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência;
- (ii) Complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico e integrada na dinâmica no mundo do trabalho

No que respeita à educação especial (Artigo 17^o da Lei 2/2003), afirma-se que a educação especial visa o atendimento e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas e que a educação especial



integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades (ponto 2 do art.º 17º), assumindo especial relevo: o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; a ajuda na aquisição da estabilidade emocional; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; a redução das limitações provocadas pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar, e a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa (ponto 3 do art.º 17).

Quanto à organização da Educação especial, o artigo 18º refere que se *organiza preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados.*

Com base nos suportes legais referidos, verificamos que as preocupações referentes à educação de crianças/jovens com necessidades educativas especiais estão visíveis quer na Constituição, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo Santomense (LBSE). Na LBSE, são dignos de destaque, o artigo 2º onde se dá ênfase ao princípio de igualdade e o direito a educação, direito este defendido no artigo 55º da Constituição, defendendo que o sistema educativo se dirige a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um. Essa perspectiva, enquadra-se no sétimo princípio, isto é, o princípio fundamental da escola inclusiva” da Declaração de Salamanca (1994), mencionada no Capítulo 2 desta tese.



2.4. A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Na sequência da *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU -1989)* que afirma que nenhuma criança deve ser prejudicada por razões que se relacionem com raça, credo, cor, género, idioma, casta, situação ao nascer ou por ser portador de alguma deficiência colocou os estados membros da Organização das Nações Unidas perante a obrigatoriedade de não excluírem nenhum dos seus cidadãos de qualquer direito, nomeadamente o da Educação, realiza-se a Conferência de Jomtien (1990) e, dez anos mais tarde, o Fórum Mundial sobre *Educação realizado em Dakar (2000)*, evento que constitui num marco determinante na Educação para Todos (EPT), em particular para São Tomé e Príncipe. Considera-se importante, salientar que as medidas de políticas adoptadas no país para o desenvolvimento da Educação subscrevem, as conclusões e recomendações de determinados acordos internacionais sobre a Educação, além dos já referidos, a Conferência sobre as Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994), a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) e de Dakar (2000), as conferências regionais sobre a Educação, (MINEDAF VII- Dar- El-Salam 2002), bem como as iniciativas levadas a cabo pela Conferência dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), visando prioritariamente o alargamento e o reforço da escolaridade básica de qualidade para todos dando assim resposta ao seu engajamento em relação aos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio. Neste contexto, tem sido vontade política do Estado Santomense proporcionar uma educação de base gratuita e de qualidade a todos os cidadãos e cidadãs santomenses de modo a torná-los(as) sujeitos activos e parte integrante do processo de desenvolvimento do país, a prova disso, é que esteve sempre presente a preocupação em relação ao atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais nomeadamente: No *Plano Nacional de Acção de 2002-2015*, no quadro da Educação para Todos, revisto em 2006, lê-se [g]arantir a *gratuidade a todas as crianças, dando oportunidades às mais desfavorecidas e aos deficientes, é uma das formas que se adoptará para garantir a inclusão e promover a equidade*. Nas secções Desenvolvimento Integrado na Primeira Infância e Educação Básica de Qualidade, Equidade e Género deste documento foram contempladas



acções para a *formação de quadros, bolsas e visitas de estudo no exterior, criação de centros de educação especial, regulamentação e implementação do ensino especial nos vários níveis de ensino* no período compreendido entre 2008-2013/15.

Na *Consulta Sectorial da Educação e Formação* (Dezembro de 2006) foi considerado entre os Projectos prioritários o *Desenvolvimento da Educação Especial* num período de 2007 a 2011, tendo como metas esperadas o *recenseamento a nível nacional de todas as crianças com necessidades educativas especiais em idade escolar; a formação de professores na área do ensino especial; a elaboração de um currículo e programas específicos para o ensino especial; a criação de serviços de integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais*, aspiração essa reafirmada durante a candidatura do país à adesão a Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos (FAST-TRACK).

Na *Estratégia para a Educação e Formação (2007-2017)*, o *Plano de Acção* do domínio *Educação Básica*, que visa *escolarizar todas as crianças*, contém uma rubrica destinada à Educação Especial onde estão previstas para o horizonte, entre 2009 e 2013, acções referentes à formação de professores, à produção de legislação para a regulamentação da educação especial, à criação de estruturas para a educação especial e à promoção de seminários e visitas de estudo para a exploração de boas práticas neste domínio.

O *Plano Operacional Trienal 2008-2010*, o instrumento constituinte da adesão de São Tomé e Príncipe a Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos (FAST-TRACK), em que é equacionada a gestão das acções com financiamento do referido parceiro, que tendo em vista as metas estabelecidas no âmbito da Educação para Todos, no conjunto dos domínios a serem desenvolvidos, considera prioritário o desenvolvimento de acções no âmbito do *Ensino Especial*.¹ Nesse sentido, a urgência da identificação dos alunos portadores de deficiência, em articulação com serviços e organismos existentes e vocacionados para tal nomeadamente, com o Instituto Nacional de Estatísticas (INE) é salientada a necessidade de criar e estruturar um sector responsável

1 Informação recolhida no relatório *Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial* (Sim-Sim, I., (2010).



pelo atendimento das crianças com necessidades educativas especiais numa perspectiva de integração e inclusão *nos serviços educativos tradicionais*, para o que prevê a *adaptação dos espaços físicos, a dotação de equipamentos e a capacitação, a formação e a especialização de professores*.

A necessidade urgente de medidas tendentes a dar respostas a essas preocupações, acrescida de limitações financeiras com que o país se depara, levou a que várias medidas fossem adoptadas de entre as quais, o recurso a apoios técnico-financeiros, tendo a salientar o recurso à Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos, o que permitiu a realização de um estudo através de uma consultoria com o objectivo de conceber uma Estratégia de Desenvolvimento a curto e a médio prazo que promova a educação das crianças com necessidades educativas permanentes dentro do sistema educativo de São Tomé e Príncipe cuja preparação, tendo em consideração as particularidades do país no que respeita a este domínio, considerou-se a necessidade de desenvolvimento de três grandes eixos:

- 1) Sinalização e identificação das crianças em risco de deficiência;
- 2) Qualificação de professores para o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais;
- 3) Organização dos serviços para o atendimento das crianças com necessidades educativas permanentes (Sim-Sim, 2010).

2.5. INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS RELATIVAS À IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA

Segundo o Relatório da Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial (2010 o Recenseamento Geral da População e Habitação (RCPH), realizado em 2001, contempla informação sobre sujeitos portadores de deficiência, tipos de deficiência de acordo com a distribuição etária, género, nível de escolaridade e situação laboral e económica tendo sido identificada no recenseamento uma taxa de deficiência na população residente de 3,2%,



distribuída por tipo de deficiência da seguinte maneira: Sem deficiência declarada (96,7%); com deficiência visual (0,75%); com deficiência auditiva (0,26%); com deficiência motora/locomoção (0,46%); com deficiência mental (0,28%) e, com outras deficiências (1,29%) sendo que, 49,5% são do sexo masculino e 50,5% do sexo feminino. Ainda, de acordo com os dados do Censo de 2001 do INE, 20,6% dos habitantes identificados como portadores de deficiência, situavam-se entre os 0 e os 14 anos e 7,3% tinham menos de 5 anos de idade, o que significa que muitos deles ainda estão neste momento em idade escolar. Entretanto, o abandono escolar e a não frequência escolar deste grupo da população atingem uma percentagem aproximada dos 55,8%, tendo como implicação, uma considerável proporção da população portadora de deficiência que não possui qualquer nível de instrução formal (43,1).

Ainda no que respeita à identificação de sujeitos portadores de deficiência, o relatório da estratégia de desenvolvimento para a Educação Especial (2010) reporta os dados de um questionário (*Disability Module: tem Questions*) nos Inquéritos *Multiple Indicator Cluster Survey (MICS 2 e 3)* promovidos pelo UNICEF e realizados por amostragem. Este questionário para a identificação de crianças dos 2 aos 9 anos portadoras de deficiência nos países em vias de desenvolvimento teve como objectivo central recolher informação sobre o número e a situação das crianças em risco de deficiência nos países participantes.

A República Democrática de São Tomé e Príncipe (STP) integrou o grupo de 26 países que em 2005-2008 responderam a este questionário do MICS 3. As dez questões que integravam o referido questionário e que se destinavam a serem respondidas pelas pessoas mais próximas das crianças (pais, educadores, professores etc.), visavam despistar problemas, incapacidades ou défices no âmbito da cognição/intelectual, da audição, da visão, da locomoção/capacidades motoras e das desordens convulsivas, fala/linguagem, comportamentos e outros, tendo sido obtidos os seguintes resultados em termos de percentagem de riscos por categoria. Os dados para STP revelam os seguintes valores: Problemas de desenvolvimento – 2,5%; Problemas de visão - 1,4% problemas de audição - 2,7%; Problemas de compreensão - 3,7%; problemas de motricidade - 3%; Convulsões -1,6%; problemas de aprendizagem



- 2,3%; Problemas de linguagem - 6,9%; Problemas de fala (até aos 2 aos 2 anos) - 13,2%; Problemas de fala (entre os 3 e os 9 anos) - 17,7% e défice cognitivo – 1,8%

Outra fonte mencionada no relatório da Estratégia de desenvolvimento para a educação Especial (2010), é Associação de Cegos e Amblíopes de São Tomé e Príncipe (ACASTEP) que, no sentido de proceder ao levantamento dos casos de cegueira existentes, identificou, em 2009, 167 casos de cegueira ou graves problemas de visão na população entre os 0 e os 17 anos, Com uma distribuição por seis distritos da ilha de São Tomé.

A pouca clareza e a dispersão dos dados relativamente a grupo de crianças/jovens portadores de deficiência e a grande necessidade sentida em termos de clarificação e actualização destes dados, no sentido de assegurar a todas estas crianças os serviços de educação de que carecem, Estratégia de desenvolvimento para a Educação Especial (2010) propõe um plano de acção que visa a sinalização e identificação das crianças com qualquer tipo de problemática na escola e fora da escola ou seja a referenciação, para posterior avaliação e identificação, de crianças em risco de deficiência. Para o efeito adaptou o *Disability Module: Tem Questions do MICS, atrás mencionado, propondo uma Ficha de Sinalização de Risco de deficiência (FSRD), para o despiste e sinalização de todas as crianças que frequentam ou não Ensino Básico e uma ficha de Rastreio de Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário*. De salientar, que na Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial (2010) é proposto um plano de acção com etapas, meios e calendarizações para uma identificação a curto e médio prazo de todas as crianças portadoras de necessidades educativas especiais de carácter permanente.



2.6. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo os art.ºs 30º e 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a qualificação para a docência é obtida através de cursos de formação inicial de nível superior. De acordo com a mesma lei (art.º 35), a formação contínua e em exercício, deve possibilitar *o aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais... e a progressão na carreira*. STP dispõe de duas instituições que ministram cursos de formação inicial e acções de formação contínua aos professores, o Instituto Superior Politécnico de São Tomé (ISP), que qualifica académica e profissionalmente docentes para o Ensino Secundário, e a Escola de Formação de Professores e Educadores (EFOPE), que qualifica académica e profissionalmente docentes para a Educação Pré-escolar e para o Ensino Básico. As duas instituições funcionam em edifícios distintos e com pessoal e recursos humanos e materiais próprios. Não obstante a existência destas instituições, um dos grandes constrangimentos do Sistema Educativo santomense está associado à qualificação académica e profissional do corpo docente.

De acordo com os dados do Departamento de Planificação e estatística do Ministério da Educação, no ano lectivo de 2008/2009, 51% dos professores do 1º ciclo não possuíam habilitação para a docência, o mesmo se passando com 58% dos docentes do 2º ciclo, valores agravados no corpo docente do ensino secundário. A instituição que qualifica docentes para o ensino básico e para a educação pré-escolar esteve encerrada durante vários anos, não tendo ainda diplomado nenhum formando desde que reiniciou a actividade docente. No ano lectivo de 2008/2009, o número total de alunos do ISP era de 704 em todos os cursos, incluindo a formação inicial de professores para o ensino secundário e da EFOPE de 58. No ano lectivo em curso, o número de alunos na formação inicial de professores nas duas instituições é de 128 e 52 respectivamente.

A escassez de recursos docentes reflecte-se na qualificação dos professores para um atendimento eficaz das crianças com necessidades educativas especiais para que as mesmas possam beneficiar de uma efectiva inclusão no sistema de ensino regular, terem sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participarem como cidadãos detentores de direitos e



deveres na chamada sociedade inclusiva. Tudo indica que é consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje em São Tomé e Príncipe não contribui suficientemente para que alunos com NEE se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento numa perspectiva inclusiva. Entretanto, estando em concordância com MEC (1998), não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pelas dificuldades no atendimento adequado aos alunos em questão, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens nessas condições” não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, adquiram capacidade pessoal que lhes permita plena participação e inserção social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Não existe qualquer curso de especialização em educação especial, embora a Lei de Bases determine como deverá ser feita essa mesma formação, nem se realizaram acções de formação contínua sobre a temática. Nos cursos de formação inicial considera-se insuficiente a abordagem a estas problemáticas.

É nesta perspectiva que na Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial (2010) é proposto um plano de acção para a qualificação de docentes em educação especial em que são estabelecidos meios, etapas e a respectiva calendarização, e que contempla um curso de especialização e a sensibilização à Educação Especial nos cursos de formação inicial de professores.



2.7. OS SERVIÇOS E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Não obstante, o ponto 7 do artigo 18º da Lei Bases do Sistema Educativo afirmar que cabe ao Ministério da Educação definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente, nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação, é importante salientar que na estrutura orgânica do Ministério da Educação não existe qualquer estrutura ou serviço responsável pela atribuição destas funções.

A estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial (2010) propõe a criação de uma estrutura central de pequena dimensão, um centro intersectorial para o desenvolvimento da educação especial, que terá de se constituir como a força seminal de desenvolvimento do sector e que será composta pelo coordenador/director e por um pequeno núcleo de técnicos e de elementos de apoio administrativo. Sendo a educação especial um domínio que requer uma articulação com todos os gabinetes, direcções e departamentos do Ministério da educação, com outros ministérios e serviços públicos, como é o caso da Saúde, com Associações de deficientes e Organizações não governamentais, caberá a este centro, segundo a proposta da Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial:

Propor à tutela a definição de políticas sobre educação especial; Propor medidas sobre acessibilidade, habilitação, reabilitação e participação de pessoas com deficiência; Conceber e propor legislação regulamentadora sobre as equipas e as unidades de apoio especializado; Criar, coordenar e apoiar as unidades e as equipas de apoio especializado; Conceber, propor, coordenar e dinamizar iniciativas e projectos no âmbito da educação especial; Promover a articulação entre todos os sectores dentro do ME, no que respeita às medidas educativas no âmbito da educação especial; Promover a articulação com sectores dos Ministérios da Saúde, Trabalho e Solidariedade, Justiça e Assuntos Parlamentares, Negócios Estrangeiros, Cooperação e Comunidades nos diversos domínios referentes à educação especial; Promover a articulação com associações da sociedade civil (ONG, associações) na promoção de



actividades no domínio da educação especial, nomeadamente no estabelecimento de protocolos de cooperação; Desenvolver, reproduzir e disponibilizar materiais pedagógicos essenciais à educação da criança e do jovem com necessidades educativas especiais; Avaliar e definir as necessidades de formação em educação especial; Colaborar nos cursos de formação especializada em educação especial; Articular com as instituições de formação de professores em acções de formação contínua sobre temáticas da educação especial tendo sido proposto um órgão de consulta e estabelecido o perfil do coordenador (2010, p.40-41).

Ainda de acordo com a Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial (2010), sancionada pelo Ministério da tutela, são propostos serviços locais de apoio educativo especializado que contemplam *unidades de apoio, sediadas em escolas de referência, para o atendimento de alunos com necessidades educativas de cariz sensorial* (pag. 39) e *equipas locais ou distritais de educação especial* que apoiarão alunos com problema motores, problemas cognitivos, com atrasos de desenvolvimento, multideficientes e com problemas de comunicação e linguagem.



3.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A noção de Escola Inclusiva é um conceito muito recente em S.Tomé e Príncipe, a que acresce uma fraca incidência de formação nesse domínio no currículo de formação inicial de professores e grandes constrangimentos a nível de recursos humanos. A implementação de uma verdadeira escola inclusiva requer mudanças, quer ao nível das escolas quer, sobretudo, ao nível da Formação de Professores, tendo em consideração o papel crucial que os mesmos desempenham no processo de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em escolas do ensino regular. Nessa perspectiva, é muito importante que na formação inicial de professores seja dada uma atenção particular à revisão, quer do currículo de formação, quer das práticas induzidas.

A presente investigação procura algumas respostas para a seguinte questão: Que formação para a inclusão de crianças com NEE no ensino regular em São Tomé e Príncipe?

3.2. OBJECTIVO DO ESTUDO

Com este trabalho pretende-se recolher informações que permitam construir e implementar nos cursos de Formação Inicial de Professores uma disciplina sobre Necessidades Educativas Especiais, adequada ao contexto situacional e temporal de São Tomé e Príncipe.

3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da investigação desenvolvemos um conjunto de entrevistas e procedemos à análise comparativa de programas de Introdução a esta problemática em diversos cursos de formação inicial no Brasil e em Portugal.

Realizámos quatro entrevistas semi-directivas a docentes de São Tomé e Príncipe sobre Conceitos, Necessidades e Dificuldades no trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (cf. guião no quadro nº 2);

Realizámos uma entrevista a uma formadora de professores com experiência na Formação Inicial neste domínio e utilizámos informação recolhida no âmbito de um outro estudo a uma outra formadora de professores da mesma instituição. Ambas as especialistas são portuguesas e trabalham na mesma escola de formação de professores.

3.3.1. Concepção dos Instrumentos de análise e condições das recolhas

3.3.1.1. Entrevistas semi-directivas a docentes de São Tomé e Príncipe

A utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados” já existentes” mas necessita de os obter (Albarello, L. et al., 1997). Assim, o presente guião de entrevista foi construído com base nos objectivos gerais deste estudo, nomeadamente, conhecer:

- (i) As perspectivas de diferentes agentes educativos de STP sobre a inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular;
- (ii) As dificuldades no trabalho com estas crianças e as necessidades de formação sentidas pelos docentes
- (iii) Identificar necessidades sentidas que possam servir de linhas orientadoras necessárias na formação inicial de professores neste domínio.



Tabela 2 - Guião de Entrevistas aos Docentes de São Tomé e Príncipe

Categories	Indicadores	Questões
Identificação do Docente	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Nível de ensino; ✚ Tempo de experiência lectiva; ✚ Experiência com alunos portadores de deficiência (com necessidades educacionais especiais). 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que instituição trabalha? - Qual a classe/ grupo etário que ensina? - Há quanto tempo trabalha? - Teve alguma experiência com alunos portadores de necessidades educacionais especiais? Qual?
Conhecimento dos Objectivos do Milénio e Educação Para Todos	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Universalização do ensino Educação Inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> - O que pensa sobre a importância de todas as crianças estarem na escola? - O que pensa sobre a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola? - Sabe que STP se comprometeu a que todas as crianças tivessem uma educação básica de qualidade até 2015?
Dificuldades experimentadas com alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Conhecimentos metodológicos específicos; ✚ Conhecimento sobre organização do espaço; ✚ Conhecimento sobre a gestão do tempo; ✚ Organização curricular ✚ Planeamento do ensino ✚ Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Que dificuldades teve ao ensinar crianças com necessidades educativas especiais? - Que dificuldades acha que teria se tivesse na classe uma criança com Necessidades Educativas Especiais? - Quais os aspectos para si mais difíceis em ter na classe uma criança com NEE?
Benefícios ganhos com o ensino de crianças com NEE	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Melhoria da interacção entre os alunos; ✚ Melhoria na inter-ajuda entre aluno; ✚ Melhoria do sentido de partilha; ✚ Educação para os valores; ✚ Remoção de barreiras físicas; ✚ Mais alerta para a problemática da deficiência; 	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que teve alguns benefícios no trabalho com crianças com NEE? - Acha que teria alguns benefícios se tivesse que trabalhar com crianças com Necessidades Educativas especiais? Quais?
Apoio para o atendimento de crianças com NEE	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Legislação; ✚ Orientação técnico-pedagógica; ✚ Materiais pedagógicos especiais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece a legislação nacional sobre a educação de crianças com NEE? - Sente necessidade de orientações técnico-psicológicas para trabalhar com todas as crianças, mesmo as que têm Necessidades Educativas Especiais? - Acha que tem ou deve ter materiais específicos? Quais?
Colaboração com a família	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Envolvimento da família; ✚ Colaboração da família; ✚ Solicitação de apoio da família à escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Se teve ou tem na classe uma criança com NEE, a família matriculou espontaneamente a criança? - A família informa ou informou a escola sobre as particularidades da criança? - A família recorre à escola para melhorar as condições educativas da criança?
Importância da formação	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Para saber como identificar e avaliar criança com NEE; ✚ Para diminuir a exclusão escolar; ✚ Para saber como trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Que necessidades de formação em exercício para trabalhar numa perspectiva inclusiva?

Participaram no presente estudo quatro docentes de diferentes níveis de ensino de STP, com diferente experiência lectiva e vivência com alunos com NEE. Previamente combinadas, as entrevistas foram realizadas em condições consideradas favoráveis isto é, fora dos horários das respectivas aulas e num



espaço independente, ou seja, uma foi realizada no espaço destinado à biblioteca da escola, no caso do 1º ciclo do básico, outra no gabinete destinado à direcção do Jardim Infantil e duas (2º ciclo do básico e do ensino secundário), num espaço fora das respectivas instituições. Foi explicado o propósito do trabalho e da entrevista, garantido o anonimato e solicitada a autorização para que as entrevistas fossem gravadas. De salientar, que estes espaços foram favoráveis, inclusive para uma boa gravação, uma vez que as mesmas aceitaram que as entrevistas fossem gravadas. No fim da entrevista, foi agradecida a disponibilidade dispensada e perguntado se havia questões relevantes a acrescentar pelas entrevistadas.

3.3.1.1. Entrevistas semi-directivas a especialistas portuguesas

No que respeita as entrevistas às especialistas, foi realizada e gravada a entrevista a uma especialista e foi usada a transcrição de uma entrevista realizada a outra especialista sobre o mesmo assunto num outro estudo da responsabilidade da mesma orientadora e com o conhecimento da entrevistada e da autora do estudo. O guião de entrevistas às especialistas, formadoras de professores em Portugal, consta do quadro n.º 3:

Tabela 3- Guião de Entrevista às especialistas

Categorias	Objectivos Específicos	Para a Formulação de Questões
Identificação do entrevistado	- Legitimar a entrevista; - Conhecer o percurso profissional;	- Formação académica e profissional da entrevistada - Experiência na formação de Professores
- Formação de professores para a inclusão; - Conteúdos e competências a desenvolver.	- Recolher informações relativamente às competências a desenvolver e aos conteúdos a abordar durante a formação, nomeadamente sobre conteúdos específicos e atitudes a promover	- Aspectos relevantes na formação de educadores e professores para a inclusão e em termos de conteúdos e de atitudes e competências a desenvolver.
Elaboração e uso de materiais pedagógicos	- Conhecer qual a importância atribuída à elaboração de materiais na formação;	- Importância de produção de materiais específicos; - Objectivos da produção de materiais.
Perfil de competências a atingir	- Elencar as competências finais visadas e as dificuldades experimentadas pelos formandos,	- Competências no final da formação - Dificuldades manifestadas pelos formandos



3.3.2. Condições de Recolha dos programas da disciplina das Necessidades Educativas Especiais

No sentido de conhecer a abordagem de educação inclusiva dos alunos com NEE, nos cursos de formação inicial de professores em países onde essa prática já existe, nomeadamente, as características estruturais das disciplinas, os conteúdos visados, a carga horária e as metodologias de ensino escolhidas, procedeu-se à recolha de programas de diferentes instituições de formação de professores de Portugal e do Brasil tendo nalguns casos sido recolhidos directamente e, noutros através da *consulta de sites* das respectivas instituições.

O guião para a análise dos programas consta do quadro n.º 4 e procura sintetizar as características estruturais das disciplinas, os conteúdos visados e as metodologias de ensino escolhidas.

Tabela 4 – Guião para análise dos programas da disciplina das NEE

Organização/ Estruturação	Metodologia de ensino	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">▪ Título da disciplina;▪ Horas de leccionação;▪ Semanal/Anual;▪ Ano de leccionação;▪ Tipo de disciplina (teórico; teórico-prático; prático);▪ Objectivos da disciplina.	<ul style="list-style-type: none">▪ Actualidade da bibliografia;▪ Referência a trabalhos práticos;▪ Materiais usados na leccionação;▪ Relação com a prática pedagógica;▪ Avaliação.	<ul style="list-style-type: none">▪ Informação legislativa;▪ Referência explícita à filosofia de inclusão;▪ Informação sobre problemáticas distintas;▪ Conceitos filosóficos implícitos;▪ Referências a atitudes em relação à problemática de deficiência;▪ Referência a materiais pedagógicos específicos.



4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS DOCENTES DE STP

Após a recolha de dados dissecámos as informações obtidas através da análise de conteúdo, uma vez que, de acordo com os estudiosos, em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo (p.195). Segundo Berelson (1952, cit. in Estrela, A., 1994) a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação. Posteriormente foram propostas outras definições, entre os quais, a definição de Grawitz (1993, cit. in Carmo e Ferreira, 2008) que coloca a tónica na inferência, cuja ênfase já tinha sido realçada pela Bardin (1977), referindo que a inferência é o alargamento da técnica, a qual permite daí em diante pôr em relação aspectos literais e aspectos sociológicos. Segundo esta autora, a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção com a ajuda de indicadores. Durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos (p. 195).

A análise de uma entrevista deve, portanto, incluir uma elucidação daquilo que as perguntas do investigador pretendiam obter. Os métodos de análise de conteúdo implicam aplicação de processos técnicos relativamente precisos como por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das co-ocorrências dos termos utilizados ou exemplificação de posicionamentos, os conceitos, as aspirações, etc., dos entrevistados (p. 216-217).

Os dados que constituirão o objecto de análise são as respostas|informações obtidas para cada indicador durante a observação. O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas.

4.2. ANÁLISE DE CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS A DOCENTES DE STP

Para obtenção de informação diversificada participaram no presente estudo quatro docentes de diferentes níveis de ensino com diferente experiência lectiva e possíveis diferenças na experiência com alunos com NEE cuja análise dos conteúdos se baseia nas respostas obtidas durante a realização das entrevistas à partir de um guião onde constam os temas centrais da entrevista agrupados em sete grandes categorias com os respectivos indicadores e as questões como base para suscitar o diálogo e, conseqüentemente, a obtenção de resultados/respostas conforme nos indica o quadro n.º 2 deste estudo.

4.2.1. Sobre a identificação das docentes

Com esta categoria à partir da qual, pretende-se garantir a legitimação da entrevista, obtenção de conhecimento do percurso académico-profissional e a percepção da possível vivência com alunos com NEE, permitiu que conforme se pode verificar através do quadro n.º 5 deste estudo, a experiência de ensino é diversificada: duas das professoras têm mais de vinte e cinco (25) anos de tempo lectivo, uma tem cinco anos de experiência e apenas uma delas tem menos de cinco anos ou seja tem dois (2) anos de experiência lectiva.

Todas as entrevistadas tiveram alguma vivência/experiência com alunos com necessidades educativas especiais.



Em relação aos domínios em que vivenciaram a experiência, constata-se que três das entrevistadas, a tiveram em domínios diversos (cf. quadro já referido anteriormente), sendo que em relação a uma delas ou seja, a entrevistada (4) a experiência se limitou ao domínio da surdez.

Tabela 5 - Categoria a analisar: Identificação das entrevistadas

Entrevistado	Nível de ensino	Tempo de experiência lectiva	Experiência com alunos com NEE
1	Educação Pré - escolar	5 Anos	Sim. Prob. Comportamentais, fala, autismo e prob. Mentais.
2	Ensino Básico (1º ciclo)	33 Anos	Sim. Prob. Comportamentais, motores, e fala.
3	Ensino Básico (2ºciclo)	27 Anos	Sim. Prob. Visuais. Comportamentais e auditivos
4	Ensino Secundário	2 Anos	Sim. (apenas em situação de estagiária) surdez

4.2.2. Conhecimento dos objectivos do Milénio pelas docentes

Com esta categoria, pretendíamos recolher informações sobre aquilo que pensam as professoras em relação a universalização do ensino a prática de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola e sobre o conhecimento que têm relativamente aos compromissos assumidos pelo estado santomense no domínio da educação.

Os resultados demonstraram que: todas as entrevistadas (5) têm a noção da importância que tem a adopção da universalização do ensino sobretudo para crianças e jovens com NEE tendo sido obtidas as seguintes afirmações: (é de extrema importância pela oportunidade que é dada a todas as crianças de frequentarem a escola), (pelas possibilidades destas de serem conhecidas e, conseqüentemente, as suas respectivas necessidades serem conhecidas), (pela oportunidade de uma vivência em comunidade com outras) e, (pelas possibilidades de todas as crianças, sem excepção atingirem alguma escolaridade). Entretanto, verificou-se que há uma certa ausência de conhecimento acerca do compromisso do país perante a educação Básica de Qualidade até 2015”, tendo os fundamentos recaídos sobre (o facto de ter



ouvido falar do assunto mas não conhecer a origem e como direito da criança), o que passamos a citar: “**tenho ouvido falar mas, não sei a origem disso**” e, “**sei do compromisso que, incluindo as crianças deficientes devem ter uma Educação Básica de Qualidade como direito da criança**”.

De referir, que embora todas as entrevistadas tivessem ouvido falar do referido compromisso, apenas uma demonstrou ter conhecimento da sua origem, o que no nosso entender, está relacionado com o facto de os professores, embora considerados principais actores do processo educativo, não estão suficientemente informados dos diferentes compromissos e engagements subscritos/ assumidos pelo Estado santomense. No que se refere (Educação Inclusiva): - é realçada a importância da mesma pelas 4 entrevistadas, (tendo sido salientado o seu papel na imitação, na importância de convívio e na correcção de dificuldades na aprendizagem). Contudo, uma das docentes entrevistadas ressalva que é necessário que haja preparação das pessoas neste caso, dos docentes para que a inclusão possa ser efectiva uma vez que, alega a mesma:

Mesmo na hipótese de haver professores de apoio, ele poderá não estar dentro de pormenores psico-pedagógicos de que a criança poderá necessitar. Ainda, na opinião da mesma, a formação deve ser abrangente às famílias de crianças com N.E.E.

Estes resultados permitem-nos aperceber de que embora as entrevistadas tivessem demonstrado que possuem alguma noção das vantagens que a implementação de uma educação inclusiva em escolas do ensino regular em STP possa oferecer, constata-se que os conhecimentos são ainda muito elementares. O que pudemos concluir, é que é notória a ausência destas filosofias da actualidade sendo de extrema necessidade que esta componente seja inserida no quadro de formação inicial de professores do ensino regular.



4.2.3. Dificuldades experimentadas com alunos com N.E.E

Com esta categoria pretendia-se obter alguma informação, no que se refere ao nível de dificuldades com que estas professoras se confrontaram durante as vivências com estes alunos fundamentalmente no que concerne ao (conhecimento de aspectos metodológicos específicos), (organização do espaço) e (gestão do tempo), sobre a (organização curricular), (planeamento e avaliação).

As respostas obtidas permitiram-nos verificar que todas as docentes entrevistadas reconhecem ter experimentado alguma dificuldade durante as vivências com estas crianças nomeadamente, em «fazê-las aprender de forma igual»; na «individualização do ensino ou no «trabalho com cada caso» e, em relação ao «reconhecimento das necessidades do aluno» isto, no que se refere ao Conhecimento dos aspectos metodológicos específicos. Situação semelhante foi verificada em relação ao conhecimento sobre a gestão do tempo em que todas foram unânimes que o factor tempo deve ser um objecto de atenção tendo como fundamento principal, o número elevado de alunos e, conseqüentemente, a necessidade de uma atenção mais individualizada que estes alunos requerem conforme as respostas obtidas que foram as seguintes: necessidade de hipótese do tempo de ensino ter que ser revisto; dificuldades de gestão pelo número elevado de alunos; pela necessidade de ter em consideração as características individuais de cada aluno, pelo reconhecimento da necessidade de atenção individualizada aos alunos com NEE; pela pressão no cumprimento da programação e, reconhecimento da necessidade de mais tempo de ensino para estes alunos.

Quanto ao factor planeamento e avaliação, três respostas foram encontradas como principais dificuldades indicando para o facto de: uma certa tendência para esquecimento com frequência de alunos com NEE, de programar para os alunos com o nível mais alto do desenvolvimento na turma e a ausência da prática de selecção de conteúdos considerados essenciais como uma possível alternativa.

Contrariamente, em relação a organização curricular e do espaço, as reacções das entrevistadas levaram a concluir que tratou-se de questões mais complexas para as mesmas podendo ter como explicação, dois factores sendo a



primeira, o facto de educação de crianças com NEE não estar a ser implementada ainda de forma oficial e organizada e, um segundo factor que pode estar ligado ao facto de se verificar uma certa ausência em termos de capacitação/actualização o que permitiria que os docentes tivessem alguma prática em domínios como a flexibilidade curricular, a exploração do ambiente natural e existente etc. O facto de não terem tido preparação, alguns factores mesmo os de grande importância passam de forma despercebida.

Em relação às questões anteriores, de salientar que o facto de constituírem já uma preocupação rotineira dos professores, foram mais precisas em termos de identificação das dificuldades. Em relação a esta categoria, resultados permitem que sejamos de opinião de que é extremamente necessário que se tenha em atenção estes elementos no quadro de qualquer acção tendente quer a formar, quer a capacitar e até mesmo a sensibilizar para o atendimento a estas crianças no sistema de ensino regular.

4.2.4. Benefícios ganhos com o ensino de crianças com N.E.E

Com esta categoria pretendíamos conhecer o nível de compreensão destas entrevistadas relativamente aos benefícios que podem ser obtidos em vivências com estas crianças muito concretamente, no que concerne a: (melhoria da interacção entre alunos, da inter-ajuda, do sentido de partilha, na remoção de barreiras, na melhor alerta para a problemática da deficiência e na educação para os valores).

As respostas obtidas permitiram-nos observar que as docentes tiveram alguma dificuldade em chegar ao factor «benefício» ao ter um aluno diferente na turma. Entretanto, no desenrolar da entrevista todas as participantes aperceberam-se de forma mais evidente, de alguns benefícios ganhos ao terem tido estas crianças na turma sobretudo, e de forma muito acentuada, em termos de experiências que consideram ter ganho.

Uma das entrevistadas tentou demonstrar esse facto quando no decorrer da entrevista citou reagindo à pergunta: «*Inicialmente, considerei ser um prejuízo*



mas, a pouco e pouco fui verificando o outro lado que é, alguma experiência que vou ganhando neste domínio».

Não obstante, algumas respostas nomeadamente: três respostas: para o indicador- melhoria da inter-ajuda – (tem se verificado uma evolução paulatina»; verifica-se de forma ainda, despercebida» e, é notório o sentimento de maior integração»).

Em relação ao indicador “melhoria da inter-ajuda” foram encontradas as seguintes respostas: «localização de respostas correctas»; «não se apercebeu» e, «altura ainda não propícia para que se aperceba», sendo que esta última fundamenta o facto da idade das crianças não permitir ainda que essa vertente seja tão observada.

Quanto ao indicador “melhoria do sentido de partilha” foram encontradas duas respostas: «deixam-nas brincar com os seus brinquedos» e «não notório».

Quanto ao indicador” remoção de barreiras” as respostas encontradas foram duas:” convite para a participação nos grupos e nas actividades”e, “ deixaram de estar atentas àquilo que a faz ser diferente”.

Em relação ao indicador” mais alerta para a problemática da deficiência” foram encontradas três respostas”: «reconhecimento da necessidade de estar mais atenta a eventuais casos»; a «capacidade de detectar e prever que uma criança é surda» e, «capacidade de prever que uma criança é diferente». É importante salientar que em relação ao indicador educação para valores não foi obtida qualquer resposta. Esta situação retrata a ausência de conhecimento relativamente a prática de inclusão

Em relação a esta categoria, o nosso comentário vai em direcção ao facto de que a pouca e não organizada vivência destas com este grupo de crianças ainda não permitiu que elas pudessem ter de forma argumentada a noção de que ter estas crianças na turma tem alguns benefícios, neste caso, além da experiência acrescido a ausência de qualquer preparação neste domínio, leva a que alguns pormenores, mesmo factores de uma certa importância para a educação destas crianças passam de forma despercebida mesmo involuntariamente, permitindo assim que se considerasse ser extremamente necessário que as futuras formações a serem programadas para os docentes



em São Tomé, as questões relacionadas com a educação inclusiva ocupem um espaço importante e de forma pormenorizada.

4.2.5. Serviços de apoio para o atendimento de crianças com N.E.E

Esta categoria tinha como objectivo proporcionar a recolha de informações sobre os conhecimentos dos professores de STP em relação a legislação nacional sobre a educação de crianças com necessidades educativas especiais; sobre as necessidades sentidas em relação as orientações técnico-pedagógicas e materiais pedagógicos especiais. Em relação a legislação, foram cinco as respostas obtidas, respectivamente: terem ouvido falar direitos da criança; do direito à educação», «desconhecimento em relação a qualquer legislação»; «Convenção dos direitos da Criança» e «Constituição». Entretanto, considera-se relevante referir que apenas uma das entrevistadas demonstrou ter algum conhecimento sobre esta matéria, tendo feito referência a Constituição enquanto que, três demonstraram não ter qualquer conhecimento de qualquer legislação, que esteja relacionada com a educação/ protecção de crianças com NEE/ crianças deficientes sendo que duas das entrevistadas disseram ter ouvido falar de que todas as crianças têm direitos e uma disse saber que as crianças têm o direito à educação embora não conheçam a origem.

Relativamente a (orientação técnico-pedagógico), a análise permitiu obter as seguintes respostas: «necessidade de actualização da formação»; «necessidade de formar para identificar diferentes tipos de necessidades das crianças»; «diversidade de crianças»; «para saber se o aluno aprendeu» e, «necessidade no sentido geral». Para o indicador (materiais pedagógicos especiais) obteve-se as seguintes respostas: «para casos específicos» e, «os materiais devem ser mesmo específicos». Torna-se oportuno, fazer referência a uma certa contradição verificada em relação às respostas obtidas uma vez que, três das entrevistadas consideram serem necessários materiais pedagógicos específicos apenas para casos específicos como por exemplo, em caso de cegueira sendo



que, noutros casos, é possível adaptar os materiais e isso é possível, desde que os docentes tenham uma preparação consistente.

Uma das entrevistadas defende que os materiais pedagógicos devem ser sempre especiais em qualquer das circunstâncias pelo que, consideramos ser de uma certa importância destacar o facto de se tratar da que possui mais tempo de serviço. Podemos constatar através desta entrevistas que em relação a esta categoria, concretamente, em relação a (orientação técnico pedagógica, a necessidade de apoio, tem para cada uma das entrevistadas um objectivo diferente. Não obstante, a ausência de unanimidade, qualquer das respostas tem um argumento aceitável.

Alguns dos argumentos apresentados durante a análise dos resultados desta categoria leva-nos a pensar que a ausência de actualização dos docentes de forma a que possam acompanhar as actuais filosofias que se colocam perante a educação poderá estar na origem de algumas reacções.

4.2.6. Colaboração com a família

Com esta categoria pretendia-se conhecer o grau de envolvimento, colaboração e solicitação de apoio à escola por parte da família das crianças com NEE tendo os resultados das entrevistas apontado para os seguintes resultados: verificou-se que é notório um certo envolvimento da família porquanto, as crianças têm sido inscritas/matriculadas, o que não se verificava anteriormente e que pode ser visto como um sinal positivo embora ainda num número insignificante. Verificou-se ainda que embora muito esporadicamente, as famílias aparecem e solicitam apoio à escola (pré-escolar, e primeiro e segundo ciclos do ensino básico. Alguns só aparecem mediante uma convocatória.

Em relação a Colaboração da família, foram encontradas duas respostas: «só em situações de convocatória»; e «pouca sugestão no diálogo família/escola» podendo mesmo dizer que referente a esta questão, as entrevistas apontam para muito pouca colaboração em termos de informação no que concerne aos problemas destas crianças com NEE.



No que se refere a solicitação de apoio à escola, obteve-se as seguintes respostas: «apenas um dos casos»; «geralmente, não solicitam» e, «alguns, sempre que convidados».

O que pudemos concluir em relação à esta categoria, foi que raramente os pais ou outros familiares comparecem nas respectivas escolas e colaboram para a melhoria das condições do respectivo funcionamento escola ou solicitando algum apoio “*salvo com algumas sugestões quando convidados.*” Isto leva a crer que poderá ser um factor a dificultar mais o trabalho dos docentes se não forem encontradas formas para atrair mais estas famílias a estarem mais atentas aos problemas dos seus educandos durante o período lectivo uma vez que só com uma relação muito estreita entre a família e a escola poderá haver uma efectiva inclusão e, daí, o sucesso na preparação das mesmas para a vida activa. Esta atitude pode estar relacionada com o facto de ainda não estar em acção o sistema de atendimento a estas crianças e, automaticamente pensarem que o jardim ou a escola é apenas um espaço onde poderão estar para passar o tempo e estarem resguardadas de qualquer eventual perigo e não como um espaço que vai proporcionar também um futuro bem-estar das mesmas.

Pensamos ser assunto a merecer um certo destaque nas próximas perspectivas de sensibilização, formação de professores que é o factor relacionamento com a família.

4.2.7. Importância da formação

Pretende-se com esta categoria conhecer o nível de percepção das entrevistadas sobre a necessidade de formação e em que domínios consideram ser importante essa mesma formação tendo em atenção fundamentalmente: a identificação e a avaliação de crianças com NEE, na diminuição da exclusão social e na capacidade para trabalhar com estas crianças. Foram encontradas as seguintes respostas: «para identificar o aluno»; «para evitar a exclusão»; «para passar a saber mais sobre elas» e, «é de grande necessidade no geral».

No indicador” (diminuir a exclusão social), foram encontradas as seguintes respostas: «facilidade de integração no grupo no grupo» e «facilidade de



inclusão». No indicador (saber como trabalhar com crianças), foram encontradas as seguintes respostas: «estimular mais as capacidades»; «prepará-las devidamente para a integração na sociedade» e, «facilitar o trabalho com estas crianças». A partir destas respostas As docentes entrevistadas reconhecem todas, a importância e o crucial papel que a formação desempenha numa altura em que se colocam perante o papel que desempenham enormes desafios em resposta a educação para todos sendo que, todas foram unânimes em dizer que é de grande necessidade a realização de formações. Referem ainda que deve-se apostar na formação e que se houver uma preparação de qualidade, grande parte de obstáculos poderá ser ultrapassada no trabalho com estas crianças. Entretanto, foi realçada ainda a importância de uma formação direccionada também às famílias destas crianças e em simultâneo. Nesta base, consideramos que ao ser equacionada a formação para docentes, a componente trabalho com pais /comunidade deve constituir o referido plano indo assim, de acordo com a concepção Rodrigues (2006), ao referir que uma reflexão sobre a situação actual da formação de professores aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional cujo seu desenvolvimento exige metodologias pautadas na articulação teoria e prática, na resolução de situações - problema e na reflexão sobre a actuação profissional devendo nesse contexto a actuação do professor ter como dimensão principal a docência, mas não se restringindo a ela, colocando grande ênfase no facto de poderem estar preparados para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania.



4.3. ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS ESPECIALISTAS

O guião de entrevista utilizado na entrevista às especialistas (quadro n.º 3) considerou a informação relevante para o presente estudo, agrupada em seis grandes categorias, com vista a obter uma visão esclarecedora da perspectiva das mesmas sobre a formação em necessidades educativas especiais nos cursos de formação inicial de professores para o ensino básico numa perspectiva actual.

Tendo por base as categorias e os respectivos indicadores, analisámos em paralelo as duas entrevistas e obtivemos a análise de conteúdo que se segue.

4.3.1. Identificação das formadoras (Formação académica, Formação profissional, Experiência na formação de professores)

Com esta categoria pretendemos legitimar a entrevista e conhecer o percurso profissional das formadoras, tendo em atenção o seu perfil académico e profissional, bem como, a experiência das mesmas na formação inicial de professores e relacioná-los com as concepções por elas defendidas sobre a formação no domínio em causa.

A apreciação das respostas obtidas na presente categoria permite-nos referir que, no que diz respeito à formação académica (cf. quadro n.º 7), ambas possuem um mestrado em ciências da educação, com especial enfoque na área de educação especial, ambas se encontram num curso de doutoramento em ciências da educação, desenvolvendo teses sobre problemáticas relacionadas com a educação especial. No que respeita à formação profissional, uma possui um curso de Estudos Superiores Especializados em Multideficiência (entrevistada 1) e vários outros na área da educação especial, no país e no estrangeiro, designadamente da intervenção precoce em crianças com deficiência visual. A entrevistada 2 possui o curso de especialização em deficiência mental.



Quanto à experiência profissional, especificamente no que se refere à formação de professores em educação especial, ambas possuem experiência na docência em cursos de especialização, mestrado em educação especial e nos cursos de formação inicial no que respeita a sensibilização a esta problemática. O número de anos de experiência nos cursos de formação inicial varia entre 3/4 anos e 12 anos sempre na mesma instituição, a Escola Superior de Educação de Lisboa.

A análise desta categoria permite-nos reconhecer que as duas entrevistadas possuem formação e experiência docente muito centrada no objecto do nosso estudo, isto é a formação em educação especial nos cursos de formação de professores, podendo, por isso, ser de grande valia e enriquecimento na ajuda ao desenho da formação inicial de professores para a inclusão em São Tomé e Príncipe.



Tabela 6 – Identificação das formadoras de professores de Portugal

Categoria	Indicador	Entrevistada (1)	Entrevistada (2)
Identificação do entrevistado	Formação académica	<p>- Mestrado em ciências da educação na área de educação especial, e a frequência de um curso de doutoramento em ciências da educação, na especialidade de tecnologias educativas.</p>	<p>- Licenciatura em ciências da educação na vertente educação especial; - Mestrado com tese em educação especial; e frequência de um curso de doutoramento em deficiência mental.</p>
	<p>Formação profissional</p> <p>Experiência na formação de professores</p>	<p>- Curso de Estudos Superiores Especializados em Multideficiência;</p> <p>- Curso Educacional Leadership Program, com a duração de 9 meses na Parkins School for the Blind, na área da multideficiência e surdocegueira;</p> <p>- Vários cursos na área da educação especial e na intervenção precoce em crianças com deficiência visual.</p> <p>- Colaboração a várias instituições do ensino superior em Portugal na leccionação de conteúdos curriculares ligados à educação de crianças e jovens com NEE, nomeadamente na multideficiência e surdocegueira.</p> <p>- Consultoria no Brasil, em instituições do ensino especial.</p> <p>- Leccionação na Escola Superior da Educação de Lisboa nos cursos de formação especializada e no mestrado em Educação Especial.</p> <p>- Nos cursos de formação inicial desde 2006/07 na ESE de Lisboa, leccionando a disciplina de Necessidades Educativas Especiais nos cursos de Educação de Infância e do Ensino Básico, aos alunos do 4º ano de licenciatura, há 3 anos.</p> <p>- Realização de acções de formação contínua desde 98/99 e de formação especializada desde 2004/05</p>	<p>▪ Magistério primário;</p> <p>- Curso de Especialização no Instituto António da Costa Ferreira em funcionamento intelectual deficitário</p> <p>- Leccionação na formação especializada e nos cursos de mestrado com focalização nas áreas do Desenvolvimento e Avaliação em Educação Especial; Avaliação Educacional, Avaliação e Intervenção em Problemas de Cognição e Educação e Diversidade, entre outras.</p> <p>Nos cursos de formação inicial da ESE de Lisboa, desde aproximadamente 1998, leccionando a disciplina de Necessidades Educativas Especiais</p>

4.3.2. Formação de professores para a inclusão (aspectos relevantes, conteúdos e competências a desenvolver na formação de educadores e professores).

Preparar a escola para a inclusão implica ter professores capazes de compreender a inclusão e o modo de actuar pedagogicamente numa perspectiva inclusiva. Com esta categoria pretendemos recolher informações sobre a perspectiva das formadoras entrevistadas relativamente a aspectos relevantes, conteúdos a abordar e as competências a desenvolver na formação inicial de educadores e professores.

A análise dos resultados permite-nos verificar que ambas as formadoras consideram ser aspectos relevantes a ter em consideração na formação inicial de educadores e professores, a vivência de situações concretas com crianças com necessidades educativas especiais, com particular incidência na prática pedagógica e, em escolas e locais onde haja práticas inclusivas e, de “vários escalões”, na perspectiva de uma das entrevistadas. Ambas consideram a organização da prática pedagógica, um factor determinante para os formandos dos cursos de formação inicial de educadores e professores para a inclusão.

Um outro aspecto considerado pelas mesmas é o factor tempo dedicado às unidades curriculares sobre a temática, sendo que para uma das entrevistadas, embora considere ser difícil determinar qual o tempo suficiente, aponta, pelo menos, 40 horas a incluir no plano de estudos do curso, devendo haver uma unidade curricular de âmbito mais geral e outras mais específicas.

A outra entrevistada, não especificando o número de horas necessárias, reconhece a relevância do factor tempo, quer para a prática, quer para as unidades curriculares e salienta a necessidade de um maior acompanhamento aos formandos. Mereceram ainda destaque por parte das mesmas o desenvolvimento de atitudes, da consciência e da capacidade de reflexão e de diferenciação dos formandos.

De salientar que, em relação a este indicador, se verificou uma certa preocupação com os locais onde são realizadas as práticas que, segundo as especialistas, devem contribuir para que os formandos tenham uma vivência mais



realista com as crianças com NEE. Realça-se ainda que devem ser desenvolvidas competências de trabalho em equipa para que os futuros educadores e professores colaborem na análise de casos e saibam discutir e colaborar com outros profissionais e famílias das crianças.

Quanto aos conteúdos a abordar, há respostas convergentes e respostas das entrevistadas que divergem (cf. quadro n.º 8). Convergem respostas no sentido do conhecimento das características das crianças com necessidades educativas especiais e das causas dessas necessidades e da necessidade do conhecimento de estratégias de diferenciação. Uma das entrevistadas dá mais importância à forma como qualquer criança aprende e a metodologias gerais de ensino numa perspectiva de ensino para todos, enquanto que a outra valoriza as questões de organização do espaço e as questões da diferenciação e das tecnologias de apoio para crianças com problemáticas que carecem Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação.

Em nosso entender, o conteúdo das disciplinas que cada uma das especialistas lecciona na formação especializada em educação especial poderá estar na origem de alguma não consonância, o que poderá ser uma mais valia em termos do enriquecimento do que pretendíamos com as entrevistas para o presente estudo.

De salientar que ambas as entrevistadas especificam que a formação deve valorizar o desenvolvimento de atitudes de aceitação da diferença e da diversidade dos alunos.

A análise de conteúdo desta categoria, espelha posições sobre a formação que, não sendo contraditórias, se complementam e se tornam valiosas para desenhar a organização da formação inicial de professores para a inclusão em São Tomé e Príncipe.



Tabela 7 – Aspectos e conteúdos de formação relevantes para a inclusão de crianças com NEE

Categoria	Indicador	Entrevistada (1)	Entrevistada (2)
Formação de Professores	Aspectos relevantes na formação para inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Pelo menos 40 horas de formação inicial sobre inclusão de crianças com NEE, com uma unidade mais genérica e outras mais específicas; - Contacto directo com crianças com NEEs na prática pedagógica; - Desenvolvimento de atitudes nos profissionais; - Sensibilização para a importância do trabalho em equipa e cooperação com os outros profissionais, com a comunidade e com a família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais tempo que o actual nas unidades curriculares dos cursos de formação inicial; - A importância de vivência de situações de prática pedagógica em escolas onde haja práticas inclusivas; - A prática e a acção em situações concretas; - Visitas de estudo aos vários locais e escolas de diversos escalões com um maior acompanhamento. - Desenvolvimento de atitudes perante uma criança diferente - Técnicas de trabalho em grupo, trabalho com famílias, com a comunidade, como falar com os pais, com a comunidade; como resolver problemas, partilhar dificuldades e encontrar soluções, ou seja, uma intervenção mais partilhada entre profissionais e os demais envolventes na educação da criança.
	Conteúdos a abordar e competências desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de características básicas das crianças com necessidades educativas especiais e conhecimento de factores que podem condicionar o desenvolvimento individual; - Conhecimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem de crianças com NEE, capacidade de análise da problemática da diferença na escola (organização do espaço educativo e do grupo de crianças, organização e flexibilização curricular em termos da diferenciação de estratégias e de recursos educativos), - Conteúdos curriculares sobre inclusão e educação de crianças com NEE, práticas de inclusão, história da educação especial, conceito de inclusão, escola inclusiva e de necessidades educativas especiais, despiste, referenciação e avaliação das crianças com NEE, importância do plano Educativo Individual, modalidades, medidas e estratégias de intervenção educativa específicas; conteúdos sobre tecnologias de apoio e os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação. <p>Desenvolvimento de competências humanas no que respeita atitudes de aceitação da diversidade e da diferença</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento (normal e o atípico; causas e, como agir em situação de desenvolvimento atípico). - Conhecimentos didácticos (como se ensina e como se aprende) e que dificuldades coloca a aprendizagem a qualquer criança Desenvolvimento de capacidade de diferenciação perante uma criança diferente; - Desenvolvimento de atitudes, de ética, consciência e capacidade de reflexão sobre reacções perante uma criança diferente

4.3.3. Metodologias e organização da formação para a inclusão

A organização da formação, as metodologias aplicadas e os domínios teóricos utilizados na formação inicial de educadores de infância e professores podem ter um papel preponderante na prática de inclusão. Com esta categoria, pretendemos recolher informações sobre as perspectivas das formadoras entrevistadas relativamente à organização da formação (metodologias consideradas importantes na leccionação da disciplina, a articulação da formação teórica com a prática pedagógica e domínios de conteúdos a serem abordados no que respeita à formação inicial).

A análise dos resultados permite-nos verificar que ambas as formadoras entrevistadas consideram a articulação como aspecto relevante a ter em consideração na organização da formação inicial; para uma das entrevistadas a articulação deve verificar-se entre os conteúdos teóricos e a prática, enquanto a outra realça a necessidade de articulação entre os docentes que ministram o curso de formação inicial.

Um outro aspecto considerado determinante prende-se com a organização do plano curricular, tendo-se verificado que há respostas convergentes e respostas das entrevistadas que divergem (cf. quadro n.º 9). Convergem as respostas no sentido de ser considerada relevante a prática em diferentes contextos e situações concretas. Ambas consideram relevante que haja espaços no currículo para análises, divergindo em relação aos objectos de análise. Enquanto uma das formadoras entrevistadas considera importantes conteúdos como os Sistemas Aumentativos de Comunicação e as tecnologias de Apoio, outra, considera relevante a análise de Estudo de Caso.

Dois aspectos mereceram ainda algum destaque por parte das formadoras entrevistadas, nomeadamente, uma considera importante a existência de unidades curriculares obrigatórias e facultativas, tendo colocado a ênfase na prática, embora tivesse demonstrado considerar que as unidades curriculares tenham uma incidência prática e outra teórica enquanto, outra faz ressaltar os domínios teóricos que considera serem relevantes integrar as unidades curriculares, com destaque para a



formação pedagógica, deontológica e ética, o desenvolvimento curricular e a diferenciação curricular, alguns distúrbios de desenvolvimento, a análise sociológica, mais concretamente valores e atitudes.

Relativamente às metodologias de ensino, foi possível verificar que ambas as entrevistadas consideram ser de grande importância uma abordagem mista de forma a permitir que os formandos adquiram conhecimentos teóricos e, em simultâneo, desenvolvam competências que na prática os possam ajudar a resolver situações concretas e a trabalharem em equipa. Foi realçada a importância da prática, sem descurar a informação teórica.

Ambas consideram ser de extrema importância na formação inicial o debate com os futuros docentes, sobre questões relacionadas com educação de crianças com NEE e com a inclusão, com o que se deve ensinar e como avaliar. De salientar, que uma das entrevistadas coloca a tónica nos debates enquanto, a outra, demonstra ter uma visão mais diversificada em termos da componente prática no âmbito das metodologias.

Um outro aspecto a considerar pelas formadoras, prende-se com a prática pedagógica que, na perspectiva de ambas, deve ocupar um espaço importante na metodologia de formação, devendo ser tomados em consideração aspectos relacionados com o local da realização dos estágios, das visitas de estudo e das observações que, na opinião das mesmas, deviam ser realizados em estabelecimentos de educação onde existam boas práticas no trabalho com crianças com NEE.

As respostas relacionadas com as áreas de actuação na formação para a inclusão e as experiências vividas neste domínio por estas formadoras, não obstante exercerem funções na mesma instituição e numa mesma área, apresentam, por vezes, pontos de vista divergentes, o que no nosso entender, enriquece a informação e nos ajuda a equacionar particularidades específicas a tomar em linha de conta em STP.



Tabela 8- Metodologia e organização da formação para inclusão

Categoria	Indicador	Entrevistado (1)	Entrevistado (2)
<p>Metodologia e organização da formação para a inclusão</p>	<p>Metodologia de abordagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagens mistas: momentos que permitam a aquisição de conhecimentos teóricos e a observação na prática e visitas de estudo a diversos contextos educativos onde existam boas práticas e onde estejam a ser utilizadas tecnologias de apoio; - Instigar os alunos a saberem procurar informação relacionada com a temática (em livros ou na Internet); - Realização de trabalhos escritos individualmente e em grupo; - Criação de momentos para relato e análise de experiências por parte dos formandos; - Observação e análise de situações em vídeo; - Realização de alguns materiais específicos; - Observação do trabalho desenvolvido quer pelos colegas do ensino regular quer pelos da educação especial (quando existem); - Realização de estudos e algumas tarefas relacionadas com a educação das crianças com NEE e a sua inclusão em contextos regulares de educação durante o estágio; - Debates de assuntos relacionados com a inclusão e a educação de crianças com NEE; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma abordagem mais acentuada na prática não prejudicando a componente teórica que é muito importante. - Responsabilizar os formandos pela educação de todas as crianças e não só pelo aluno médio - Promover oportunidades de verem diferentes contextos; - Oportunidades de visitas de estudo, de observação; - Análises de estudo de caso para perceber os contextos. - Não é necessário conhecer tudo sobre todos os tipos de problemas, mas perceberem a existência da diferença - Debater uma estratégia de formação que pode resultar numa prática supervisionada por alguém que orienta para forma de olhar diferente. - Promoção de debates, sob dilemas - o que ensinar, como avaliar em termos pessoais e pedagógico; contextos de segregação /inclusão
	<p>Organização da formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do plano curricular e a articulação entre os docentes que ministram o curso. - Existência de uma unidade curricular de âmbito mais geral, e outra que seja mais específica, que permita analisar alguns conteúdos de uma forma mais aprofundada, relacionados com a problemática das NEEs a serem integrados no plano curricular nos dois últimos anos do curso. - Existência unidades curriculares que sejam obrigatórias e outras que sejam facultativas. - Integração no currículo de realização de pequenos estágios em estabelecimentos de educação onde existam boas práticas no trabalho que desenvolvem com crianças com NEE. - Oportunidades de escolha de unidades curriculares que abordem esta temática por parte dos alunos do curso de educação de infância e de professores. - Espaços para análise de conteúdos relacionados com os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação e as tecnologias de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Forte articulação dos conteúdos teóricos com a prática. - Trabalho em função de situações concretas ou seja, uma didáctica mais activa. - A prática é fundamental, por isso é muito importante o local da prática - Relativamente aos domínios teóricos, na minha opinião considero que a formação pedagógica, deontológica e ética é fundamental para uma educação inclusiva; Formação em currículo e diferenciação curricular; alguns distúrbios de desenvolvimento; uma dimensão de análise sociológica, ver os aspectos sociológicos: valores e atitudes; a defesa de uma escola que se quer que responda a todos porque são todos diferentes.

4.3.4. Elaboração e uso de materiais pedagógicos durante a formação

Com esta categoria, pretendemos conhecer até que ponto, durante a formação, devem os alunos construir materiais para a sua prática docente e qual a importância atribuída à elaboração de materiais específicos e aos objectivos da produção de materiais pelos formandos, na perspectiva das entrevistadas.

Perante as respostas, verificámos que as perspectivas das entrevistadas divergem.

A entrevistada 1, considera fundamental que os formandos tenham oportunidades de aprenderem a elaborar materiais, porque estes servirão de suporte para abordagem de questões relacionadas com a perspectiva inclusiva, de estratégias de intervenção a usar na educação de crianças com NEE e para a sensibilização da comunidade para a problemática de inclusão. Na perspectiva da entrevistada 2, é importante a produção de materiais, considera que os alunos devem ter contacto e conhecimento desses mesmos materiais, saber em que circunstâncias os mesmos são utilizados, onde recorrer para obtê-los, mas que a sua produção propriamente dita deverá ser da responsabilidade de especialistas. Esta entrevistada dá especial valor à capacidade de os formandos aprenderem a construir e adaptar de forma equilibrada o currículo geral às necessidades dos alunos.

Em síntese, relativamente à importância da produção de materiais as respostas das entrevistadas centraram-se no papel que os mesmos podem desempenhar na sensibilização da comunidade educativa para a inclusão e na criação de condições de aprendizagem para todos os alunos, quer os materiais sejam produzidos pelos formandos, quer por especialistas, desde que os formandos tenham contacto com eles e saibam adaptar o currículo (e os materiais) à aprendizagem de todos os alunos.

Em síntese, relativamente à importância da produção de materiais as respostas das entrevistadas centraram-se no papel que os mesmos podem desempenhar na sensibilização da comunidade educativa para a inclusão e na criação de condições



de aprendizagem para todos os alunos, quer os materiais sejam produzidos pelos formandos, quer por especialistas, desde que os formandos tenham contacto com eles e saibam adaptar o currículo (e os materiais) à aprendizagem de todos os alunos.

Tabela 9 – Elaboração e uso de materiais pedagógicos

Categoria	Indicador	Entrevistada (1)	Entrevistada (2)
Elaboração e uso de materiais pedagógicos	- Importância de produção de materiais específicos	- É fundamental que os alunos aprendam a elaborar materiais, quer para práticas educativas e estratégias de intervenção que facilitem a inclusão das crianças com NEE, quer para sensibilizar a comunidade para a inclusão (por exemplo, histórias em formato digital e com símbolos pictográficos)	- Devem ser os especialistas a fazer os materiais, mas é importante que a produção de materiais seja feita próxima dos alunos e eles tenham contacto, conhecimento e uso de alguns materiais muito específicos (por exemplo para a surdez, em língua gestual), e saber onde podem recorrer a eles e para quê; - Têm que ser capazes de construir um programa específico, adaptá-lo e gerir o currículo de forma equilibrada.
	- Objectivos da produção de materiais	- Sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão.	- Criar condições para que todos aprendam



4.3.5. Perfil de competências a atingir na formação inicial para a inclusão

As complexas exigências que são colocadas a escolas que se pretendem inclusivas e, conseqüentemente aos professores, apontam para a necessidade de se reflectir em relação ao perfil e competência a atingir pelos futuros educadores e professores durante a formação inicial. Com esta categoria, pretendemos conhecer as competências finais visadas, tendo em conta uma escola inclusiva, e as dificuldades experimentadas pelos formandos, na perspectiva das formadoras entrevistadas.

A análise desta categoria permite-nos verificar (cf. quadro n.º10) que ambas as formadoras entrevistadas consideram ser esta questão muito complexa e, por isso, implicar consciencialização dos formandos de que a formação não termina com o fim do curso e que é um desafio que exige alteração de mentalidades dos formandos.

Mereceram algum destaque, por parte das mesmas, alguns factores que poderão constituir um perfil desejado como a sensibilidade e os valores para a noção da diferença face à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. Uma das formadoras referiu a necessidade de os formandos adquirirem conhecimentos teóricos e experiência de trabalho com crianças com NEE e em equipa, e saberem a quem recorrer quando necessitarem.

Relativamente às principais dificuldades dos formandos na abordagem desta temática, verificamos que ambas consideraram situar-se quer na inexperiência dos formandos, derivada do escasso contacto com situações reais, quer nas atitudes e ideias estereotipadas que trazem em relação ao processo de inclusão, o que na perspectiva de uma das entrevistadas provoca alguma falta de motivação e dificulta a compreensão relativamente aos conteúdos. Um dos problemas apontados como a origem das dificuldades dos formandos em lidarem com as situações problemáticas é o local escolhido para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que, na opinião da entrevistada deverá ser “em escolas normais” e, por isso, com situações o mais normais possível.

Os contributos de ambas as formadoras revelaram-se de grande importância na concepção da formação para São Tomé e Príncipe.



Tabela 10- Perfil de competências a atingir na formação inicial para inclusão.

Categoria	Indicador	Entrevistada (1)	Entrevistada (2)
<p>Perfil de competências a atingir</p>	<p>Competências no final da formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estarem conscientes de que a formação não termina no final do curso, apenas começa; - Serem futuros profissionais sensibilizados para a educação inclusiva; - Serem educadores de infância e professores com conhecimentos teóricos e alguma experiência para trabalhar com crianças com NEE, em colaboração com outros profissionais da área; - Serem profissionais que terão “ferramentas e saberão a quem recorrer para os ajudar quando for necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> - O grande desafio da formação é um ideal em que é preciso contar com cada um e desenvolver mudanças de mentalidade nos formandos; - A questão da mentalidade é o mais complicado; - Serem profissionais munidos de valores, capazes de lidar com a noção de diferenças na cultura;
	<p>Dificuldades manifestadas pelos formandos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O desconhecimento de casos reais pelos formandos e, poucas experiências no trabalho com estas crianças, consequentemente, dificuldades no entendimento e pouca motivação para os conteúdos; - Maior preocupação em conhecer as características dos alunos com NEE, nomeadamente as diversas deficiências, e não tanto as questões relacionadas com a sua inclusão; - O facto de nem sempre os formandos concordarem com o processo de inclusão, considerando a sua operacionalização ser nas condições existentes actualmente; - Dificuldades podem situar-se também a nível das atitudes, como da inexperiência; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades derivadas dos locais de prática pedagógica que deveria ser em escolas “ o mais normal possível”. - A dificuldade do formando em compreender as dificuldades dos alunos. - Algum elitismo e a existência de ideias estereotipadas e atitudes dos formandos e que são contrárias às que a escola defende.



4.4. ANÁLISE DOS PROGRAMAS

A análise dos programas da disciplina de necessidades educativas especiais para os cursos de formação inicial de educadores e professores contemplou:

- (i) A estrutura organizativa; (título, tipo da disciplina, número de horas e o ano de leccionação);
- (ii) Os objectivos da disciplina;
- (iii) A metodologia de ensino; (actualidade bibliográfica, referência a trabalhos práticos, materiais usados na leccionação, relação com a prática pedagógica e avaliação);
- (iv) Os conteúdos; (informação legislativa, referência explícita à filosofia de inclusão, informação sobre problemáticas distintas, conceitos filosóficos implícitos, referências à atitudes em relação á problemática de deficiência); (cf. quadro n.º 4).

4.4.1. Estrutura organizativa dos programas

Com esta categoria, pretendemos obter informações relativamente à organização dos programas da disciplina das necessidades educativas especiais no que respeita títulos das disciplinas, número de horas e o ano de leccionação no curso respectivo. Verificamos que nestas quatro instituições a prática da inclusão constitui uma preocupação no contexto de formação de docentes embora, ao observarmos o quadro n.º 11 deste trabalho, conseguimos apercebermo-nos de que os títulos são todos diferentes. Embora todos preconizem uma sensibilização à problemática, em cada uma das instituições ela possui títulos diferentes, o que no nosso entender, traduz, de certa forma, a visão de cada uma das instituições. Ao verificarmos o referido quadro, pensamos que esta questão pode estar relacionada com o ano de leccionação que varia entre os anos 2001/2002 e 2009/2011 e que, no nosso entender, quanto mais recente, mais se vai aproximando de uma perspectiva de inclusão.



Os programas das quatro instituições são convergentes no facto do cariz da disciplina estar identificado como teórico-prático, o que pensamos ser muito importante para que os formandos possam vir a estar munidos de mais instrumentos para a sua prática profissional. Outro factor que consideramos merecer alguma atenção, prende-se com o facto de a disciplina ser semestral embora, em dois casos, esta questão não esteja explícita e apenas pelo total de horas possamos considerar serem semestrais. (Universidade de Évora e Estadual de Feira de Santana), de Portugal e Brasil, respectivamente. Consideramos importante, salientar que apenas um dos programas tem menos de 60 horas (22,5) e outro, está mais próximo das 60 horas (52,5), sendo ambos os programas de instituições de Portugal.

Tabela 11 – Categoria a analisar: estrutura organizativa dos programas

Países				
Subcategorias	Portugal		Brasil	
Título da disciplina	ESE de Lisboa	Universidade de Évora	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Estadual de Feira de Santana
	Necessidades Educativas Especiais	Necessidades Específicas de Educação	Educação e Inclusão	Educação especial e Políticas Educacionais Inclusivas
N.º de horas de leccionação	52,5	22,5	60	60
Semanal/anual	Semestral	Semestral	Semestral	Semestral
Ano de leccionação	2001/2002	2009/2010	2007/2011	2005/2007
Tipo de disciplina	Teórico - Prático	Teórico- prático	Teórico-prático	Teórico-prático



4.5. OBJECTIVOS DA DISCIPLINA

Com esta categoria, pretendemos obter informações sobre o que cada um dos programas desta disciplina em análise propõe almejar em relação aos futuros docentes através dos respectivos cursos de formação inicial para a inclusão.

A análise dos referidos programas permitiu verificar que dois dos programas fazem referência claramente às questões relacionadas com a inclusão entre outros, que é o caso das instituições brasileiras, enquanto, no que respeita às instituições de formação de Portugal, consideramos relevante referir que convergem em termos dos objectivos da disciplina no que respeita à sensibilização dos formandos para questões inerentes às crianças com NEEs, ao trabalho em equipa, com a família e com a comunidade em geral. Os objectivos divergem na medida em que uns dão primazia à sensibilização para a prática da inclusão e outros estão direccionados para uma perspectiva mais interventiva, (cf. quadro n.º 12). Considerando o objectivo fundamental do presente trabalho, as divergências traduzem-se um enriquecimento.

Tabela 12 - Categoria a analisar: Objectivos da disciplina

Países			
Portugal		Brasil	
ESE de Lisboa	Universidade de Évora	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Estadual de Feira de Santana
<ul style="list-style-type: none"> - (i) Equacionar com os alunos as implicações curriculares e atitudinais da aceitação da diferença na escola; - (ii) Disponibilizar informação sobre factores que influenciam o desenvolvimento das crianças com NEE e consequentes estratégias facilitadoras de aprendizagem; - (iii) Sensibilizar os futuros docentes para o trabalho em equipa com colegas, outros técnicos e famílias. 	<p>Dotar os futuros docentes de um quadro de referência conceptual e instrumental para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (i) O trabalho com crianças com NEE; - (ii) Com outros técnicos, com as famílias e com a comunidade em geral. 	<ul style="list-style-type: none"> - (i) Disponibilizar informações político-pedagógicas que possam desenvolver nos alunos a capacidade crítico-reflexivo de compreender o sentido actual da educação inclusiva, suas perspectivas no âmbito escolar e não-escolar; - (ii) Dotar os futuros docentes de conhecimentos de forma a serem capazes de Problematizar o currículo prescrito e praticado nos saberes e práticas educativas; - (iii) Proporcionar um quadro conceptual referente a inclusão e exclusão; a relação entre Educação Física e inclusão; 	<p>Equacionar com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (i) os pressupostos filosóficos, históricos e legais da Educação Inclusiva; - (ii) as consequentes implicações conceituais sobre necessidades educacionais especiais; - (iii) as políticas educacionais inclusivas desenvolvidas no contexto educacional brasileiro.



4.6. METODOLOGIA DE ENSINO NA LECCIONAÇÃO

Com esta categoria pretendemos informações relativas aos suportes bibliográficos utilizados como referências nos programas em análise nomeadamente: se constituem a actualidade no que respeita a problemática das Necessidades educativas especiais; se faz ou não alguma referência a trabalhos práticos e demonstra ter alguma relação com a prática pedagógica; que tipo de materiais é que são usados na leccionação e, como é que se processa a avaliação desta mesma disciplina.

A análise dos referidos programas permitiu-nos verificar que em relação a actualidade bibliográfica, embora, tivéssemos verificado que em termos de número de obras referidas, podemos considerar de suficientes em qualquer deles embora consideremos importante referir o facto de dois destes fazerem referência a números mais elevados, estando à volta dos 24 e 38, respectivamente em casos dos programas das Universidades de Évora e a Federal do Espírito Santo sendo que o quadro n.º 12 demonstra que foram seleccionados os que consideramos corresponderem mais a actualidade. Entretanto, consideramos ser de importante realce, o facto de esta última instituição referida dificultar de alguma forma a identificação das obras porquanto, algumas constituem o corpo dos conteúdos apresentados com o ano em que foram disponibilizados nos sites não estando explícito assim o ano da publicação. Ainda, em relação ao ano da publicação, consideramos, não haver uma certa convergência, tendo a destacar o facto de um dos programas indicar como referência mais actualizada, o que reporta o ano (2002) sendo que outros, ano (2006-2007), (cf. quadro n.º 14) deste trabalho.

Uma certa relevância, merece dois dos programas em análise pelo facto de não fazerem de forma explícita, qualquer referência à Declaração de Salamanca ou outras obras de carácter internacional que poderiam servir como um instrumento que consideramos constituir referência básica das bibliografias no que concerne a este domínio. Em relação à este facto, consideramos importante, referir, que dois destes programas fazem referência à Declaração de Salamanca mas, de forma pouca clara em relação a sua fonte, (cf. o quadro em anexo). Entretanto, consideramos merecer uma certa relevância, o facto de um dos programas nomeadamente, o da



Universidade Federal do Espírito Santo dar grande ênfase a fontes de consulta baseadas em Sites da internet o que consideramos impulsionar a prática de investigação aos futuros docentes.

Quanto à referência a trabalhos práticos, a análise destes programas permitiu-nos verificar que todos os programas o fazem embora, utilizando modalidades diferenciadas.

Consideramos importante, referir, que, apenas um dos programas não faz claramente, referência a trabalhos de grupo embora, pela natureza dos trabalhos referidos no programa consideramos que essa modalidade constitui o grupo de metodologias. Trata-se sobretudo, da Universidade de Évora. Consideramos merecer um certo destaque, o facto do programa dessa mesma instituição de formação fazer referência a trabalho de projecto e estudos de caso como metodologia a seguir, facto que pode contribuir em grande medida para alguma competência dos formandos nesse sentido como futuros docentes.

Consideramos importante, salientar também outras metodologias como visita à instituição de ensino e centros de atendimento especializado bem como os trabalhos de grupo com base nas gravações em vídeo como são os casos dos programas da Universidade Federal Feira de Santana e a ESSE de Lisboa respectivamente. No que se refere a materiais usados na leccionação e, como é que se processa a avaliação desta mesma disciplina.

No que se refere a materiais usados na leccionação, o quadro permite-nos verificar que, apenas um dos programas não faz referência a textos de apoio como materiais a usar na leccionação que é o caso da Universidade Espírito Santo sendo que, igualmente, apenas um dos programas não faz referência a meios audiovisuais como materiais usados na leccionação como é o caso da Universidade Feira de Santana (cf. quadro n.º 14). De acordo ainda com o referido quadro, consideramos relevante, o facto de um dos programas apresentar uma quantidade significativa de materiais a usar na leccionação (Universidade Espírito Santo).

Em relação ao indicador “relação com a prática pedagógica”, o quadro em referência permitiu-nos verificar que todos os programas em análise contêm elementos à partir dos quais podemos certificar haver uma certa relação com a prática pedagógica embora, as estratégias utilizadas sejam diferenciadas. Um certo



destaque vai para o programa da universidade de Évora em que está incluída entre outras estratégias, a elaboração do PEI e PIT o que consideramos que permite um contacto directo com a prática nesse sentido ou seja, esta prática permitirá uma integração paulatina dos formandos nalgumas realidades da prática de inclusão.

Em relação ao indicador “Avaliação”- apenas um dos programas em análise, não faz referência aos trabalhos individuais e de grupos como metodologias usadas na avaliação.

Um assunto que consideramos merecer destaque, prende-se com o facto de o programa da Universidade federal do Espírito Santo fazer ainda referência a auto – avaliação, avaliação do professor e a presença física do formando, entre outras metodologias tornando-se assim, de certa forma, não clarificada a observância de duas avaliações ou seja (avaliação, avaliação do professor).

A análise destes programas permitiu-nos aquisição de informações, não só mas também, algum despertar em relação a alguns pormenores que consideramos ser muito importantes em termos de metodologias e que poderão servir de base para a construção de um programa de formação de professores para S. Tomé e Príncipe.



Tabela 13 - categoria a analisar: Metodologias de ensino a usar na leccionação

Subcategorias	Indicadores	Escola Superior de Educação de Lisboa	Universidade de Évora	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade estadual de Feira de Santana
Actualidade bibliográfica	N.º de obras	13	38	24	13
	Ano de publicação	1989;1991;1994; 1996; 1997; 1999; 2002	1997; 1998; 2003; 2005; 2006	1994 (disponível em portal) em 2007 ; 2001 ; 2002 ; 2004 ; 2005 ; 2006	1994; 1995; 1997; 1999; 2002; 2003; 2004; 2005
	Variedade de autores	- Ainscow, M.; Porter, G. Wang, - Observatório dos Apoios educativos, Lisboa,	- Ainscow, M.; Porter, G., Wang, M.; - Bairrão, J.; - Correia, L. M.(org); - Madureira, I.& Leite, T.; - Sim-Sim, I.(org); - Rodrigues, D.(org); - Pacheco, J.(2007);	- Jesus, Denise Meyrelles de; et all; - Bauman, Zygmunt ; - MEC- Ministério da Educação. <i>Declaração de Salamanca</i> ; - Sasaki, Romeu Kazumi. - Carvalho, Janete Magalhães (org); - Ferrazo, Carlos Eduardo (org.).	- Carvalho, Rosita Edler. - Bueno, José G.S.; - Declaração de salamanca, Martin, Manuel B.; - Bueno, salvador Toro; - Sasaki,R.K.; - Mazzota, .Marcos J. S. - Fonseca, Vitor;
Referência a trabalhos práticos	Trabalhos de grupo.	- Trabalho de projecto; - Estudos de caso; - Debate e análise de textos; - Elaboração de PEI e PIT; - Apoio pedagógico/educativo	- Actividades em grupo; - Discussão livre de temas emergentes e actuais; - Tempestade de ideias	- Problematização; - Discussão de temáticas específicas; - Produção de textos; - Seminários.	
Materiais usados na leccionação	- Fontes Bibliográficas; - Meios audiovisuais; - Textos de apoio;	- Acetatos; - Vídeos; - Textos de apoio	- Livros; - Lousa; - Retroprojector; - Projector multimídia (Datashow); - Vídeos e filmes; - DVD player; - Site especialmente elaborado pelo professor.	- Fontes bibliográficas - Políticas educativas - Textos de apoio;	

<p>Relação com a prática pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos de grupo baseados em gravações e em vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de projecto; - Estudos de caso; - Elaboração do PEI e PIT; 	<ul style="list-style-type: none"> - Comentários aos diversos filmes e vídeos relacionados com o tema; - Discussão livre de temas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seminários; - Visita á instituição de ensino e centros de atendimento especializado.
<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho individual a apresentar por escrito no final da cadeira; - Trabalho de grupo elaborado na sala baseado em análise de um texto ou de uma determinada situação seguido de apresentação oral, e entrega da síntese escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um trabalho escrito sobre os conteúdos programáticos da unidade curricular; - Um trabalho de grupo escrito sobre um tema; uma avaliação por exame: - Um exame escrito sobre os conteúdos programáticos da unidade curricular; - Uma reflexão individual sobre um tema no âmbito dos conteúdos programáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presença física de acordo com o horário estipulado pela instituição); - Participação crítico-reflexiva nas actividades propostas; - Avaliação; - Avaliação do professor; - Produção de texto académico-científico; - Pesquisa de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades individuais e em grupo, tendo como referências principais: * A pontualidade * A demonstração do envolvimento e da apropriação de conceitos básicos, dos estudos desenvolvidos na sua relação teoria/prática.



4.7. CONTEÚDOS A LECCIONAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com esta categoria pretendemos obter informações, nomeadamente, em termos de informações legislativas, referência à filosofia de inclusão, informação sobre problemáticas diferentes, referência a atitudes em relação à problemática de deficiência e a materiais pedagógicos específicos.

A análise dos referidos programas permitiu-nos verificar, (cf. quadro n.º 14) do presente trabalho, o seguinte: Em relação à informação legislativa, todos os programas em análise tiveram em consideração esta matéria, o que consideramos ser de grande importância uma vez levar os formandos a compreenderem os fundamentos básicos de algumas práticas exercidas nas escolas a favor desta problemática.

Conforme se pode verificar através do quadro n.º 14 deste trabalho, todos os programas fazem referência umas, de forma explícita, outras de forma implícita. Ou seja, consideramos que em relação a esta matéria a diferença está na forma de abordar; Igualmente, em relação a referência explícita à filosofia de inclusão, conforme se pode verificar, todos os programas em análise fazem referência a esta matéria embora, a forma de os apresentar se distinga entre os programas sendo que, enquanto alguns programas estão de forma muito específica, noutros, sabemos que serão abordados a nível de outros conteúdos como é o caso da diferenciação curricular por exemplo, em relação à ESE de Lisboa, consideramos que durante a sua abordagem, a lei n.º2/2008 será mencionada embora não esteja claramente apontada nos conteúdos a abordar; relativamente à informação sobre as problemáticas distintas, consideramos importante realçar o facto de apenas o programa da universidade de Évora fazer referência à problemáticas distintas conforme se segue. Domínios (emocional/personalidade), comunicação, fala e linguagem, autismo, saúde física; sensorial (visão, audição e surdocegueira); motor; cognitivo e multideficiência (sensorial/ motor/ cognitivo), embora, (cf. quadro n.º 12), consideramos que o número de horas destinado à leccionação desta disciplina não sejam tão convergentes com o volume de conteúdos apresentado no referido programa.

Em relação aos conceitos filosóficos implícitos, a análise dos programas permitiu verificar que nem todos os programas em análise têm de forma implícita. Entretanto



consideramos importante, destacar os programas desta disciplina das duas instituições de Portugal em que esta questão se apresenta das seguintes formas:

(Escola perante a diversidade. A heterogeneidade, um fenómeno da escola actual);

e (o paradigma psicomédico, sociológico e organizacional).

Consideramos relevante referir que no que se refere aos indicadores (referências a atitudes em relação à problemática de deficiência) e (materiais pedagógicos específicos) não se verificou qualquer alusão aos mesmos em nenhum dos programas, facto que consideramos crítico sobretudo, quando verificamos que um dos programas transparece claramente possuir informações sobre problemáticas distintas e, sobretudo, porque sabemos que as atitudes a ter com crianças com NEE neste caso a nível de professores constituem instrumentos valiosos para a prática de inclusão.

Em relação a este último programa, não temos informações que nos possam esclarecer acerca do facto podendo estar implicitamente relacionado com a abordagem de cada um dos domínios pelo que, consideramos pertinente que esta matéria constitua o conjunto de objectos de atenção durante a organização do programa de formação inicial de professores para o ensino básico em S.Tomé e Príncipe.



Tabela 14 - Conteúdos a leccionar na formação de professores

Subcategorias	Escola Superior de Educação de Lisboa	Universidade de Évora	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade estadual de Feira de Santana
Informação legislativa	<ul style="list-style-type: none"> - Níveis de adaptação curricular; - Diferenciação pedagógica; - Planificação e gestão participada do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento legislativo nacional no atendimento às NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brasil – Governo Federal. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº5.296 de 2 de Dezembro de 2004;Brasil-GovernoFederal; - Presidência da República. Casa Civil. Lei nº10.098, de 19 de Dezembro de 2000; - Brasil - Governo Federal, Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.048, de 8 de Novembro de 2000. 	<ul style="list-style-type: none"> - As Políticas educacionais inclusivas no contexto do Sistema Educacional Brasileiro; - Políticas de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais; - Adaptações curriculares. Documentos norteadores do processo de inclusão.
Referência Explícita à filosofia de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas de inclusão; - Níveis de adaptação curricular, diferenciação pedagógica, planificação e gestão participada do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios e componentes nas práticas inclusivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação inclusiva: questionando velhas concepções em busca de novos caminhos que levam à diversidade; - Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso? 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptações curriculares; - Pressupostos filosóficos legais da educação especial
Informação sobre as problemáticas distintas.		<ul style="list-style-type: none"> - Emocional/personalidade; - Comunicação, fala e linguagem; autismo; - Saúde física; sensorial (visão, audição e surdocegueira), motor, cognitivo e multideficiência (sensorial/motor/cognitivo). 		
Conceitos filosóficos implícitos	<ul style="list-style-type: none"> - Escola perante a diversidade. - A heterogeneidade, um fenómeno da escola actual. 	<ul style="list-style-type: none"> - O paradigma psicomédico, sociológico e organizacional; 	<ul style="list-style-type: none"> - Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas educacionais inclusivas no contexto do Sistema Educacional Brasileiro.
Referências a atitudes em relação à problemática de deficiência				
Referência a materiais pedagógicos específicos				

5. CONCLUSÕES E PROPOSTA DE FORMAÇÃO

5.1. CONCLUSÕES

A análise de conteúdos das entrevistas às docentes santomenses permitiu-nos concluir que, não obstante a educação de crianças com NEE não estar a ser implementada ainda de forma oficial em São Tomé e Príncipe, algumas crianças começam a aparecer em algumas escolas, o que significa que a mentalidade das famílias, no que respeita à frequência da escola, está a conhecer alguma alteração, ainda que pouco notória e esporádica, contribuindo assim para a melhoria da educação das crianças com necessidades especiais e, conseqüentemente, para o cumprimento dos Objectivos do Milénio.

Embora as docentes entrevistadas não tivessem tido qualquer formação neste domínio, reconhecem que o processo de inclusão poderá desempenhar um papel importante na resposta a uma Educação Para Todos, nomeadamente reduzindo a exclusão, e que a sua efectivação passa pela preparação dos docentes, não esquecendo o papel da família.

A falta de formação neste domínio leva a que certas decisões e engajamentos relativamente a educação de crianças e jovens com NEE não sejam conhecidas pelas docentes entrevistadas, conduzindo a dificuldades pedagógicas sobretudo, no que se refere à individualização do ensino, à identificação das necessidades específicas do aluno, à organização e gestão do tempo e do espaço lectivo, ao planeamento e avaliação dos conteúdos adequados a estas crianças, bem como à prática da flexibilidade curricular bem como à identificação de meios didácticos específicos.

No que respeita à análise das entrevistas às formadoras de educadores e professores de uma instituição superior em Portugal e tendo em consideração as qualificações académicas e a experiência destas formadoras no âmbito da formação de docentes no domínio da educação especial, os resultados constituem-se como uma grande valia e enriquecimento na concepção e desenho da formação inicial de professores para a inclusão em São Tomé e Príncipe. Dessa análise, salientam-se conteúdos de formação específicos, tempo necessário à abordagem da inclusão e o desenvolvimento de formação atitudinal. Quanto ao desenvolvimento de atitudes nos futuros profissionais, salientam-se as questões de respeito e aceitação da diferença perante a diversidade, a sensibilização para a importância do trabalho em equipa e a cooperação com outros profissionais, com a comunidade e com a família. Quanto a conhecimentos específicos relevantes nos cursos de formação de docentes para a inclusão, destaca-se o conhecimento das características específicas das necessidades educativas das crianças em questão, assim como dos factores que podem condicionar o desenvolvimento individual. Um outro aspecto realçado prende-se com as dificuldades que poderão advir durante a formação, resultantes de as práticas pedagógicas não contemplarem situações de real contacto com crianças portadoras de deficiência e carecerem de um acompanhamento efectivo aos formandos. A inexperiência dos formandos relativamente a esta problemática, derivada do escasso contacto com situações reais, as atitudes e ideias estereotipadas que trazem sobre inclusão, requer, na opinião das entrevistadas, que a concepção da formação contemple uma profunda articulação entre os conteúdos teóricos e a prática pedagógica em diferentes contextos.

Sob o ponto de vista metodológico da disciplina, as entrevistadas propõem uma abordagem mista, incluindo promoção de debates sobre questões relacionadas com educação de crianças com NEE e com a inclusão. Este tipo de abordagem permite que os formandos adquiram conhecimentos teóricos e, em simultâneo, desenvolvam competências que na prática os possam ajudar a resolver situações concretas e a trabalharem em equipa no atendimento educativo inclusivo.

Em síntese, da análise das entrevistas às formadoras ressalta que o perfil de formação para a inclusão deve contemplar uma formação pedagógica, deontológica e ética, o desenvolvimento da sensibilidade e valores no respeito pela diferença, a



prática de trabalho em equipa, o conhecimento de alguns distúrbios de desenvolvimento, a capacidade para adaptar o currículo geral às necessidades do aluno e a consequente oportunidade de contactar com materiais apropriados, ou mesmo de elaborar alguns durante o período de formação inicial. De salientar ainda que as entrevistadas consideram como relevante que nas competências a desenvolver, na formação inicial para a inclusão, deverá constar a consciencialização por parte dos formandos de que a formação é um processo continuado ao longo da vida profissional e que os formandos deverão adquirir o hábito e o gosto pela pesquisa e pela actualização permanente.

A análise comparativa dos programas estudados proporcionou uma diversidade de elementos que podem enriquecer a construção de uma proposta de programa da disciplina das NEEs para os cursos de formação inicial de docentes em São Tomé e Príncipe.

A existência de disciplinas nos quatro cursos de formação inicial estudados sobre a questão das necessidades educativas especiais denota a preocupação relativamente à problemática e, conseqüentemente, com a prática inclusiva. A abordagem metodológica é nas quatro instituições de cariz teórico-prático. Os títulos atribuídos às disciplinas variam, espelhando uma aproximação maior à prática de inclusão e reflectindo os objectivos seleccionados e as referências bibliográficas utilizadas. Igualmente as metodologias e os materiais a serem utilizados na abordagem dos conteúdos, e o tipo de avaliação a ser aplicado são diferentes. Não obstante, o número de horas em dois dos programas serem diferentes, todas as disciplinas são semestrais.

A revisão da literatura desta dissertação (Cap. I e II) deixa-nos ver a evolução da oferta de oportunidades na educação de crianças e jovens com características especiais ao longo dos tempos. O momento actual, caracterizado por um movimento em prol da inclusão, teve como ponto de viragem a ruptura formal com a educação especial, e que teve lugar na Conferência Mundial de Educação para Todos 1990, em Jomtien, e que foi reforçado na Conferência Mundial que gera a Declaração de Salamanca em 1994, onde é postulada uma educação inclusiva, ou seja, a igualdade de oportunidades, a integração social e o progresso educativo para todos, quaisquer que sejam as suas características e necessidades específicas.



É neste contexto que a República de São Tomé e Príncipe manifesta a vontade política de proporcionar uma educação gratuita e de qualidade a todos os cidadãos santomenses, de modo a torná-los sujeitos activos e parte integrante do processo de desenvolvimento do país. Vários são os suportes legais que atestam este desiderato, nomeadamente, a Constituição e a Lei de Bases do Sistema Educativo do país. Algumas medidas específicas foram entretanto tomadas, designadamente, acções de sensibilização aos formandos nos cursos de formação inicial para as questões das necessidades educativas dos alunos e a promoção da construção de uma Estratégia de Desenvolvimento para Educação Especial. É de acordo com a referida Estratégia que foi equacionada a necessidade de serem repensados conteúdos e a orientação que preside à disciplina em questão nos cursos de formação inicial de professores e educadores.

5.2. PROPOSTA DE FORMAÇÃO

5.2.1. Enquadramento da formação:

A Lei de Bases do Sistema Educativo santomense, através dos seus art.ºs 30º e 31º determina que a qualificação para a docência é obtida através dos cursos de formação inicial. Em São Tomé e Príncipe, os cursos de formação inicial de professores são ministrados aos professores em duas instituições, o Instituto Superior Politécnico de São Tomé (ISP), que qualifica académica e profissionalmente docentes para o ensino secundário e a escola de Formação de professores e Educadores (EFOPE), que qualifica académica e profissionalmente docentes, para o Ensino Básico e para a Educação pré-escolar, funcionando em edifícios distintos e com pessoal e recursos humanos e materiais próprios e com um número aproximado de formandos em 2009/2010 de 128 e 52 respectivamente.

A existência de profissionais docentes devidamente sensibilizados para lidar com crianças com necessidades educativas especiais é condição indispensável para o desenvolvimento da Educação Especial numa perspectiva inclusiva em São Tomé e Príncipe. Com base na pesquisa desenvolvida no âmbito desta dissertação, e de



acordo com a Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial (2010), o cumprimento dos compromissos do Milénio por STP requer um investimento concertado na formação de professores, e de um modo muito especial, na qualificação dos docentes para trabalharem com crianças com necessidades educativas especiais, muitas delas ainda fora do sistema escolar.

Neste momento, está em curso a sensibilização para a educação especial nos cursos de formação inicial. Nos planos de estudo de cada um dos cursos de formação inicial de professores, ministrados nas duas instituições mencionadas, o ISP e a EFOPE, existe uma disciplina de sensibilização dos formandos para as questões das necessidades educativas dos alunos. Não obstante, a análise dos programas dessas disciplinas associada aos elementos recolhidos a partir da revisão da literatura, da análise dos resultados das entrevistas aos docentes de São Tomé e Príncipe e aos especialistas de Portugal, bem como dos programas das disciplinas das necessidades educativas especiais de quatro instituições de formação de educadores de infância e professores de Brasil e Portugal, levam-nos a recomendar que sejam reequacionados alguns dos conteúdos e repensada a orientação que preside às referidas disciplinas. Nesta perspectiva, consideramos relevante apresentar uma proposta cuja formação se fundamente nos princípios e medidas abaixo propostos:

5.2.2. Designação, duração e cariz da disciplina

De acordo com a nossa proposta, esta disciplina poderá designar-se por «Necessidades Educativas Especiais», tal como tem vindo a prevalecer em alguns países, incluindo São Tomé e Príncipe; igualmente se propõe que a disciplina tenha um cariz teórico-prático e que seja parte integrante do plano de estudos dos cursos de formação inicial para educadores de infância e para professores da educação básica; a carga horária proposta é de 60 horas lectivas, durante um semestre, mais concretamente, no 3^o semestre do curso.



5.2.3. Objectivos da disciplina

Numa lógica de mudança e de ruptura com as práticas segregadoras e de adaptação da escola às novas exigências, esta disciplina, de acordo com a nossa proposta, visa proporcionar um conjunto de instrumentos aos futuros docentes do ensino básico, para que sejam capazes de detectar e atender crianças portadoras de necessidades especiais no ensino regular, garantindo assim a implementação da educação inclusiva, de forma a dar resposta aos desafios da igualdade de oportunidades de sucesso a todo o cidadão santomense em idade escolar.

Os conteúdos propostos, dado tratar-se de uma disciplina introdutória nos cursos de formação inicial de professores e de educadores, deverão ser o motor da sensibilização para a problemática das necessidades educacionais individuais, no contexto de uma educação inclusiva, segundo a qual «todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiências, origem socioeconómica ou cultural em escolas e salas de aula nas quais todas as necessidades são satisfeitas» (Rodrigues, 2006, p. 167), e tendo em atenção um conjunto de princípios acordados e engagements assumidos, quer a nível mundial e regional, quer a nível nacional.

Pretende-se no decurso do desenvolvimento desta disciplina levar os futuros professores à compreensão da evolução dos conceitos de crianças especiais ou com necessidades educativas especiais, respondendo assim ao preceituado no artigo 25º da Lei 2/2003 – Lei de Bases do Sistema Educativo, e proporcionar aos formandos, um conjunto de referências no trabalho na sala de aula, com as famílias, em equipa com outros profissionais, o que poderá facilitar a resolução conjunta de problemas e a cooperação com outros técnicos e com a comunidade em geral.

De um modo específico, pretende-se que no decurso do desenvolvimento desta disciplina os formandos:

- (i) Compreendam a importância da integração da presente disciplina na formação de professores e aprendam a encarar-se como sujeitos interventivos no processo de inclusão de alunos com diferentes necessidades educativas, tomando consciência da sua própria forma



de aprender, aplicando essa aprendizagem em contextos específicos e reflectindo sobre o papel do educador e do professor face à problemática das necessidades específicas de cada aluno;

- (ii) Conheçam a evolução dos conceitos inerentes à actual inclusão, adquiram informações básicas sobre algumas características específicas de diferentes grupos de alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os factores que podem condicionar o desenvolvimento individual, conheçam alguns modelos, processos de intervenção e estratégias de sala de aula facilitadoras da inclusão de todas as crianças e, conseqüentemente, da sua aprendizagem;
- (iii) Saibam analisar as medidas políticas tendentes à educação inclusiva no contexto de São Tomé e Príncipe e a interpretar e relacionar a legislação educacional, as políticas públicas, os saberes e as práticas de ensino no contexto santomense.

5.2.4. Metodologia

No decorrer do desenvolvimento dos conteúdos, propõe-se o recurso a uma participação activa dos formandos, privilegiando o estudo de casos, apresentações e exposições orais e o debate de temas, a análise de textos, trabalhos individuais, a auto-aprendizagem e o trabalho de grupo. De realçar a importância do estudo de situações observadas em directo nas práticas pedagógicas ou registadas em vídeo e a recolha de informações junto das comunidades educativas. As visitas a diversas escolas e contextos educativos e a reflexão sobre recomendações e compromissos saídos de diferentes eventos de cariz internacional, regional ou nacional são oportunidades formativas que conduzirão à valorização de experiências pessoais dos formandos.



5.2.5. Recursos

Propõe-se um particular relevo à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, mas dadas as condições particulares santomenses, é de salientar a importância da selecção de textos de apoio, de obras de referência e de documentos de política educativa nacional e de conclusões e recomendações no âmbito dos Objectivos do Milénio, na perspectiva de Uma Educação para Todos.

5.2.6. Avaliação

A avaliação deverá incorporar todos os temas abordados, através de um pequeno trabalho escrito e apresentado oralmente, e a realização de um teste final. Sugerimos ainda que um certo relevo seja dado à análise crítica da atitude do professor observado durante as visitas às salas de aula e à auto-avaliação dos formandos durante a prática pedagógica, no que respeita ao trabalho educativo com estas crianças.

5.2.7. Organização da disciplina

No sentido de potenciar a aprendizagem dos formandos, a disciplina deverá incluir momentos para aulas teórico-práticas, momentos para aulas prática e momentos para trabalho autónomo. As horas práticas, cujo objectivo fundamental é o de consolidação de conhecimentos teóricos, constituirão obrigatoriamente uma parte do processo avaliativo dos respectivos conteúdos programáticos. Por isso, considera-se relevante a criação de condições para que, durante a leccionação da disciplina, as práticas pedagógicas sejam realizadas em instituições com prática comprovada de atendimento a estas crianças, sugerindo, de igual modo, a diversificação de modo a que os formandos tenham oportunidades de lidar e



observar o maior número possível de alunos e, conseqüentemente, o maior número problemáticas. As horas do trabalho autónomo que preconizamos consistirão sobretudo em trabalho de consulta, elaboração de relatórios etc. e terão, de igual modo, relevância no processo avaliativo. Nesta perspectiva, apresentamos a seguinte proposta de conteúdos programáticos:

5.2.8. Linhas Programáticas

Propõe-se que o desenvolvimento de conteúdos gire à volta dos três eixos programáticos expostos no quadro n.º 15.

Tabela 15 - Eixos programáticos

Conteúdos programáticos	Horas		
	Presenciais		Trabalho Autónomo
	Teórico-práticas	Práticas	
- A evolução das perspectivas filosóficas e das políticas educativas na educação das crianças com necessidades educativas especiais.	10	5	2
- Principais características dos diferentes tipos de NEEs e processos e metodologias referentes ao desenvolvimento e às adaptações curriculares necessárias às necessidades educativas dos alunos.	10	10	5
- Sinalização e identificação das necessidades específicas e interpretação de planos individuais de intervenção educativa e experiências de colaboração com a família e com outros profissionais que trabalham com as crianças em questão.	10	5	3
Total	30	20	10



Os eixos programáticos poderão ter o seguinte desenvolvimento:

- (i) A evolução das perspectivas filosóficas e das políticas educativas na educação das crianças com necessidades educativas especiais: aspectos legais e históricos que nortearam e norteiam a intervenção neste domínio; conceito de necessidades educativas especiais; a perspectiva inclusiva da educação; o papel do professor e da escola na efectivação da inclusão; eventos relacionados com a EPT, a Declaração de Salamanca e suas implicações no âmbito de intervenções no domínio da educação especial; a Educação Especial em São Tomé e Príncipe - os compromissos nacionais sobre a Educação para Todos e a legislação que os rege.

- (ii) Principais características dos diferentes tipos de NEEs e processos e metodologias referentes ao desenvolvimento e às adaptações curriculares necessárias às necessidades educativas dos alunos (com problemas de comunicação e linguagem; com problemas de visão, com problemas de audição, com problemas motores e com dificuldades de aprendizagem): Sinais de alerta; efeitos da perda da visão e da audição a nível do rendimento escolar e da adaptação e da integração social; a intervenção precoce; adaptações curriculares.

- (iii) Sinalização e identificação das necessidades específicas e interpretação de planos individuais de intervenção educativa para os alunos com necessidades educativas especiais e experiências de colaboração com a família e com outros profissionais que trabalham com as crianças em questão: os processos de referenciação e sinalização de crianças com NEE e instrumentos de registo e recolha de observações; ficha de sinalização de risco de deficiência; desenvolvimento do espírito participativo junto dos pais e dos encarregados de educação destas crianças; o trabalho em equipa e



a promoção de atitudes de aceitação da diferença perante a criança e a família;

NOTA: A integração dos conhecimentos acima referidos e o desenvolvimento de atitudes desejáveis perante a diferença implicam uma grande articulação entre os conteúdos da disciplina e a prática pedagógica dos cursos de formação inicial; é no contexto da prática pedagógica que os formandos poderão ter contacto directo com a realidade de uma escola inclusiva.



6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M; Porter, G.; Wang, M. (1997). *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M.(1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2006): Bateria de Indicadores para avaliar a escola inclusiva, in: Rodrigues, D. (org) (2006. Educação INclusiva.) *Estamos a fazer Progressos?* Cruz Quebrada: FMH. Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools revised edition*. (M. Vaughan, Ed.) CSIE.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Editora Porto.
- Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe*. Assembleia Nacional: Centro gráfico.
- Decreto-Lei nº. 3/2008 (7 de Janeiro de 2008). Ministério da Educação. Portugal
- Decreto-Lei nº. 3/2008 (7 de Janeiro de 2008). Ministério da Educação. Portugal
- Despacho nº 173 de 23 de Outubro de 1991.Ministério da Educação. Portugal
- Estratégia para a Educação e Formação (2007-2017) São Tomé: Ministério da Educação e Cultura*.
- Lei Bases do Sistema Educativo, Lei nº 2 /2003*. São Tomé: Assembleia Nacional
- Lei Bases do Sistema Educativo - Lei 46/86 de 14 de Outubro de 1986*.Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.
- Madureira, I.& Leite, T.(2003): *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Madureira, I.; Leite, T.(2007). Educação Inclusiva e Formação de professores. Uma visão integrada. In *Revista Diversidade*, ano5, nº.17.
- Ministério da Educação e Cultura (sd) *Plano Nacional de Acção de Educação Para Todos (2002 – 2015)*. São Tomé.

Ministério da Educação e Cultura (sd). *Estratégia para Educação e Formação (2007 - 2017)*. São Tomé.

OCDE, Education at a Glance, 2005. In [online] disponível na internet- www.novas.oportunidades.gov.pt/novas_oportunidades.aspx?sub=Iniciativa consultado a 23 de Maio de 2010

ONU. (1948). Declaração dos Direitos Humanos. In [on line] disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/> - consultado a 26 de Maio de 2010

Perenoud, P. (1996). *La Pédagogie à L'école des différences*. Paris: ESF.

Perenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradativa.

Rodrigues, D.(2006). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação. Educação Inclusiva*. S.Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues D. (org).(2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (2001). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: FMH. Edições Faculdade de Motricidade Humana, pp.74-88

Sanches, I.R. (1995). *Da formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora Lda. Coleção Escola e Saberes.

Sim-Sim, I. (2010). *Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial em São Tomé e Príncipe*. São Tomé: Ministério da Educação e Cultura.

Tuckman, B.(2002). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de Investigação em Educação*. (2ª- ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (2000). *Declaração Mundial de Educação Para Todos*. Dakar, Edição, UNESCO.

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

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien: UNESCO

Vieira, M. (1995). *L'intégration des Enfants Handicapés dans le Premier Cycle de l'Enseignement de Base*. Caen: Université de Caen (Doctorat en Sciences de l'Éducation). Não publicado.

Vygotsky, L. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.

Warnock Report. In {online} disponível em <http://www.saibd.com/doc/2671208/necessidades-educativas-especiais-da-identificação> - consultado a 22 de Maio de 2010

6.ANEXOS



Índice de Anexos

Tabela 2 – Conhecimento dos Objectivos do Milénio e Educação Para Todos pelos Docentes de São Tomé	87
Tabela 3 – Dificuldades experimentadas com alunos com NEE	88
Tabela 4 – Benefícios ganhos com o ensino de crianças com NEE	90
Tabela 5 – Apoio para o atendimento de crianças com NEE	92
Tabela 6 – Colaboração com a Família de crianças com NEE	93
Tabela 7 – Importância da formação para o atendimento de crianças com NEE	94
Tabela 8 - Formadoras de Professores de Portugal.....	95
Tabela 9 - Aspectos e conteúdos de formação relevantes para a inclusão de crianças com NEE.....	96
Tabela 10 - Metodologia e Organização da formação para a inclusão de crianças com NEE.....	98
Tabela 11 - Elaboração e uso de materiais pedagógicos no ensino de criança com NEEs.....	100
Tabela 12 - Perfil de competências a atingir na formação inicial para inclusão	101
PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE NEEs DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	102
Tabela 13 – Estrutura organizativa dos programas da disciplina das NEE	102
Tabela 14 – Metodologia de leccionação da disciplina das NEE	105
Tabela 15 - Conteúdos da disciplina (NEE).....	108

Tabela 1 – Identificação dos Docentes de São Tomé

Categories	Indicadores	Entrevistado (1)	Entrevistado (2)	Entrevistado (3)	Entrevistado (4)	
Identificação do Docente	Nível de Ensino	Pré-escolar	Ensino Básico (1º Ciclo)	Ensino Básico (2º Ciclo)	Secundário	
	Idade dos alunos	3 Anos	3ª Classe/ 7 aos 9 anos	5ª classe/ 9 aos 12 anos	11ª Classe/ 17 aos 22 Anos	
	Tempo de experiência lectiva	5 Anos	33 Anos	27 Anos	2 Anos	
	Experiência com alunos com NEE		<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
			<i>Problemas comportamentais, autismo, fala, este ano, surda/muda.</i>	<i>Problemas comportamentais, motor/fala.</i>	<i>Visual/miopia, comportamentais, e auditivo.</i>	<i>(apenas em situação de estagiária): Surdez.</i>

Tabela 2 – Conhecimento dos Objectivos do Milénio e Educação Para Todos pelos Docentes de São Tomé

Categorias	Indicadores	Entrevistado (1)	Entrevistado (2)	Entrevistado (3)	Entrevistado (4)
Conhecimentos sobre os objectivos do Milénio	Universalização do Ensino	<i>É muito importante porquanto, é dada oportunidade a todas as crianças de frequentarem a escola.</i>	<i>É muito importante porque permitiria que elas fossem conhecidas e, conseqüentemente, as respectivas necessidades seriam conhecidas.</i>	<i>É muito importante. Permitiria viver em comunidade com outras crianças.</i>	<i>É muito importante porque vai fazer com que todas as crianças sem excepção possam atingir alguma escolaridade.</i>
		<i>Não sei desse compromisso. Tenho ouvido dizer que todas as crianças em idade de escolaridade básica até 6ª classe mas, a origem, nunca soube.</i>	<i>Sei desse compromisso. Todas as crianças, mesmo as que são portadoras de deficiência devem ter oportunidades iguais para frequentarem e concluírem a escolaridade de 6 classes de qualidade.</i>	<i>Ouvi falar do compromisso mas. É bom mas, só seria possível se se resolvesse alguns problemas sociais.</i>	<i>Realmente, tenho ouvido que todas as crianças devem ter a escolaridade básica obrigatória mas não conheço a origem da decisão. É bom mas, é preciso que os professores tenham uma preparação para que haja um trabalho diferenciado.</i>
	Educação inclusiva	<i>Tem uma certa importância porque quando vê outras realizarem, aprendem mais rapidamente. Por isso, considero ser de grande importância.</i>	<i>É importante porque permite a convivência, a interacção e uma correcção mais rápida das deficiências. Por isso, devem ser sempre chamadas e não separá-las.</i>	<i>É muito importante porque a inclusão diminui a exclusão e, como o factor imitação tem grande influência nas crianças, elas fariam o que as outras fizessem e diriam o que as outras dissessem levá-las ia a se desenvolverem mais rapidamente. Deviam ter uma escola especial mas estou a perceber que a inclusão é melhor. O mau seria estarem todas numa mesma turma.</i>	<i>É importante. Mas para mim, exige preparação das pessoas (professores) para que seja efectiva. Considero que não poderá haver uma educação para todos se não houver uma inclusão dessas mesmas crianças.</i>

Tabela 3 – Dificuldades experimentadas com alunos com NEE

Indicadores	Entrevistado (1)	Entrevistado (2)	Entrevistado (3)	Entrevistado (4)
Conhecimento de aspectos metodológicos específicos	<p><i>Enfrentei muitas dificuldades:</i> - <i>Fazê-las aprender de forma igual;</i> - <i>Saber trabalhar com cada caso específico.</i> <i>Senti falta de formação para lidar com elas e levá-las a aprender de forma igual.</i></p>	<p><i>Em aperceber-me de que tinham necessidades especiais; na adopção de metodologias para conduzi-las na turma, conhecimento sobre meios didácticos apropriados.</i> <i>A minha maior dificuldade esteve em conseguir mantê-las na turma o que inicialmente, causou-me nervosismo.</i></p>	<p><i>Dificuldades em levá-las a acompanhar a turma, em dedicar-me a cada um deles de forma despercebida dentro do tempo normal de ensino.</i> <i>Quando as turmas são grandes, geralmente vai-se atrás dos melhores.</i></p>	<p><i>Trabalhar com cada caso, detectar que a criança era surda; trabalhar com cada caso sem que se apercebam que têm um tratamento diferenciado para estimular as suas capacidades.</i></p>
Conhecimento sobre organização do espaço	<p><i>Essa questão não constituiu dificuldades para mim porquanto, conto geralmente com o espaço exterior.</i></p>	<p><i>Talvez seja um elemento que possa ajudar mas nesse momento, não constituiu grande obstáculo para o meu trabalho com estas crianças.</i></p>	<p><i>Não me apercebi dessa dificuldade.</i></p>	<p><i>Tendo em conta que se trabalhava muito no espaço exterior talvez naquele contexto não me tenha apercebido dessa dificuldade.</i></p>
Conhecimento sobre a gestão do tempo	<p><i>Talvez o tempo tenha que ser revisto caso se efective a inclusão porque torna-se difícil com o mesmo tempo lectivo promover um atendimento aceitável às outras e às portadoras.</i></p>	<p><i>É preciso ter em consideração que nem todos conseguem realizar as tarefas dentro do mesmo espaço de tempo. E quando as turmas são enormes torna-se mais difícil ainda.</i></p>	<p><i>Sinto que o tempo lectivo normal não é suficiente uma vez necessitarem de atenção individualizada sobretudo devido ao factor turmas grandes. Tive muitas dificuldades na gestão do tempo de forma a dedicar-me de forma individualizada a cada um deles.</i></p>	<p><i>Os aspectos relacionados com o tempo devem ser tomados em consideração. Geralmente há uma certa pressão no cumprimento da programação e estas crianças são esquecidas ficando para trás.</i></p>

Organização curricular	<p><i>É uma dificuldade evidente uma vez que começamos a ouvir falar da inclusão muito recentemente e sem qualquer preparação, não podíamos deixar de ter dificuldades neste domínio.</i></p>	<p><i>A parte do currículo, constitui uma das maiores dificuldades uma vez não termos sido ainda preparados nem orientados nesse sentido.</i></p>	<p><i>É uma dificuldade com me deparei e penso que todos nós os docentes temos essa dificuldade porquanto, ainda existe uma única orientação curricular, muitas vezes, não sabemos se podemos alterar as orientações que nos são enviadas.</i></p>	<p><i>No lidar com o currículo. Geralmente, há uma certa pressão no seu cumprimento por isso, talvez pensar-se em encontrar uma metodologia como por exemplo, a distribuição de conteúdos mais relevantes para que elas não fiquem prejudicadas.</i></p>
Planeamento e Avaliação	<p><i>Tive dificuldades porque não sabia até onde é que devia avaliar porquanto sabia que tinha limitações na assimilação.</i></p>	<p><i>Encontrei muitas dificuldades neste domínio.</i></p>	<p><i>Muita dificuldade na programação A tendência é programar-se Pensando nos considerados Melhores e outros ficam esquecidos.</i></p>	<p><i>Realmente, encontrei muitas dificuldades em perceber o que é que elas conseguiam aprender. A tendência ainda tem sido uma programação única. A minha maior dificuldade esteve na comunicação com elas.</i></p>

Tabela 4 – Benefícios ganhos com o ensino de crianças com NEE

Categorias	Indicadores	Entrevistado (1)	Entrevistado (2)	Entrevistado (3)	Entrevistado (4)
Benefícios ganhos com o ensino de crianças com NEE	Melhoria da interação entre os alunos	<i>É importante. Inicialmente, ficam muito isoladas mas depois, sente-se que há uma certa evolução.</i>	<i>Verifica-se uma certa convivência entre estas crianças e as outras o que facilita muitas coisas. Tenho um caso que foi levado à escola porque os irmãos batem nele. Assim, durante muito tempo, tinha medo que alguém se aproximasse dele. Depois de algum tempo, já deixava que os colegas se aproximassem dele.</i>	<i>Elas se relacionam de forma normal</i>	<i>Dadas as características o relacionamento foi se dando mas muito lentamente.</i>
	Melhoria na interajuda	<i>À partir de uma certa idade, é possível que se verifique a tendência para interajuda.</i>	<i>Apercebi-me que as outras já ajudavam a encontrar respostas às perguntas, a localizar no manual as informações necessárias</i>	<i>Não cheguei a verificar esse benefício</i>	<i>A criança sentiu-se mais integrada num outro ambiente em que sentem-se elemento de um determinado ambiente.</i>
	Melhoria do sentido de partilha	<i>Já começaram a deixá-las usar os mesmos brinquedos.</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
	Educação para os valores				

Benefícios ganhos com o ensino de crianças com NEE.	Remoção de barreiras	<i>As outras crianças deixaram de estar muito atenta às suas diferenças porque começam a estar sempre juntas a brincar e a realizar actividades.</i>	<i>Deixaram de considerá-las de crianças com muitos obstáculos para a participação no grupo.</i>	<i>As outras crianças deixaram de ver nelas crianças que não podem participar em brincadeira nenhuma</i>	<i>Deixou de ter o sentimento de diferença em termos de participação na comunidade escolar.</i>
	Mais alerta para a problemática da deficiência	<i>Comecei a perceber que é preciso estar atenta para identificar os eventuais casos que possam surgir na turma.</i>	<i>Já consegui perceber que é preciso estar sempre atenta porque há sempre uma criança diferente/ com deficiência.</i>	<i>Fiquei a perceber que é possível no grupo haver crianças diferentes/ com necessidades educativas especiais na turma. Já consigo prever.</i>	<i>Já sou capaz de aperceber-me de que a criança é surda se aparecer na turma porque já conheço algumas características delas.</i>
	Outros	<i>Aprendi mais, ganhei alguma experiência. Aprendi a estar mais atenta à eventuais casos que possam surgir no grupo</i>	<i>Ganhei uma certa experiência em conviver com elas. O grau de nervosismo ao ter uma criança diferente na turma reduziu-se.</i>	<i>Ganhei experiência e isso levou-me a não me sentir assustada quando aparece uma criança diferente na turma.</i>	<i>Melhorou a minha forma de relacionar com elas. Percebi que são muito meigos e que aprendem desde que tenham alguma oportunidade.</i>

Tabela 5 – Apoio para o atendimento de crianças com NEE

Categorias	Indicadores	Entrevistado (1)	Entrevistado (2)	Entrevistado (3)	Entrevistado (4)
Serviços de apoio para o atendimento de crianças com NEE.	Legislação	<i>Ouvi falar dos direitos da criança mas não sei donde é que partiram.</i>	<i>Sim, é o caso dos direitos da criança: a Convenção dos direitos da criança; a Constituição.</i>	<i>Sei que existem documentos que dizem que o direito à educação é igual para todos. Quais, não sei.</i>	<i>Não conheço.</i>
	Orientação técnico-pedagógico	<i>Sim, necessito porque se há diversidade de crianças no grupo, é preciso mais actualização.</i>	<i>Sim, sinto que tenho uma grande necessidade.</i>	<i>Sim. É de grande importância para mim. Para identificar o tipo de necessidades educativas da criança</i>	<i>Sinto que tenho essa necessidade. Um professor de apoio pode muitas vezes não estar dentro da área / da disciplina. Para saber se ele aprendeu.</i>
	Materiais pedagógicos especiais.	<i>Acredito que para alguns casos, sejam necessários materiais específicos. Dificuldades em material supera-se desde que se tenha uma formação.</i>	<i>Materiais pedagógicos são de extrema necessidade. Para crianças diferentes, os materiais devem ser especiais</i>	<i>Para casos ligeiros, considero que não são necessários materiais especiais mas para outros casos, devem existir materiais especiais.</i>	<i>Para alguns casos, são necessários materiais pedagógicos especiais.</i>

Tabela 6 – Colaboração com a Família de crianças com NEE

Categorias	Indicadores	Entrevistado (1)	Entrevistado (2)	Entrevistado (3)	Entrevistado (4)
Colaboração Da família	Envolvimento da Família	<i>As crianças estavam todas inscritas.</i>	<i>Alguns casos são matriculados.</i>	<i>Estavam matriculados</i>	<i>Estavam matriculados</i>
	Colaboração da família		<i>Geralmente, só quando são chamados e, alguns casos mesmo convidando não aparecem. Só quando solicitados é que dão alguma informação.</i>	<i>Os pais nunca recorrem voluntariamente. Só quando convidados. Se quisermos alguma informação, temos que solicitar. Ao contrário também.</i>	<i>Vi-me aflita com um caso de problemas comportamentais. Nunca consegui ter a presença da família mesmo convidando para ter uma ideia das causas do seu problema.</i>
	Solicita apoio à escola	<i>De livre e espontânea vontade, não. Apenas em situações em que são convocados é que aparecem e dão algumas opiniões. Tive apenas um caso em que o pai era muito solícito. Procurava saber se ela brincou, se participou em actividades, se descansou.</i>	<i>Geralmente, não.</i>	<i>Nunca</i>	<i>Quando convidados, estando já na escola, um ou outro caso solicitava algum apoio.</i>
		<i>Geralmente não. Apenas um dos casos solicitou algum apoio para lidar melhor com a situação do filho.</i>			

Tabela 7 – Importância da formação para o atendimento de crianças com NEE

Categorias	Indicadores	Entrevistado (1)	Entrevistado (2)	Entrevistado (3)	Entrevistado (4)
Importância Da Formação	Para saber como identificar e avaliar a criança com NEE	<i>Para identificar e, evitar a exclusão no sistema de ensino. Para aprender a identificar.</i>	<i>Sinto que é muito importante e tenho muita necessidade</i>	<i>Para descobrir que a criança tem necessidades educativas especiais e identificar o tipo de necessidades e conseguir avaliar com precisão</i>	<i>Para identificar o tipo de necessidades. E evitar a exclusão escolar.</i>
	Para diminuir a exclusão social.	<i>É necessário aprender a trabalhar com elas para serem iguais na sociedade</i>	<i>Para que elas sejam preparadas para a sociedade e assim, serão encaradas de forma igual.</i>	<i>Se os professores estiverem formados vão preparar os alunos para se sentirem parte integrante da sociedade.</i>	<i>Com a formação saber dar oportunidade a elas porque se conseguirem progredir na escola. Os pais, a sociedade começam a ver que elas podem também ser como qualquer cidadão.</i>
	Para saber como trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais	<i>Para aprender mais sobre elas, facilitando o meu trabalho com elas</i>	<i>É necessário formar e ter escolas especiais e só assim é que poderão trabalhar devidamente com crianças com necessidades educativas especiais. Há muita necessidade de formação. Mais seminários, mesmo de curta duração.</i>	<i>Se houver formação, mais professores formados então, a integração no grupo seria mais fácil e logo, a inclusão. Para saber trabalhar com elas, identificar, para avaliar com precisão. Se estivesse preparada, faria melhor. Se houver formação, mais professores terão conhecimento e, daí, maior facilidade de inclusão. Para identificar criança com NEE consigo mas, para identificar o tipo de problema necessitaria de formação.</i>	<i>Para aprender a trabalhar melhor podendo assim, estimular mais as capacidades dessas mesmas crianças.</i>

Tabela 8 - Formadoras de Professores de Portugal

Categoria	Indicador	Entrevistada (1)	Entrevistada (2)
Identificação do entrevistado	Formação académica	Mestrado em ciências da educação na área de educação especial, e a frequência de um curso de doutoramento em ciências da educação, na especialidade de tecnologias educativas.	Licenciatura em ciências da educação na vertente educação especial; Mestrado com tese em educação especial pela faculdade de psicologia e ciências da educação e actualmente fazendo o doutoramento em deficiência mental.
	Formação profissional	<i>- Tenho o Curso de Estudos Superiores Especializados em Multideficiência; O curso Educacional Leadership program, com a duração de 9 meses na Parkins School for the Blind, na área da multideficiência e surdocegueira; vários cursos na área da educação especial e na intervenção precoce em crianças com deficiência visual.</i>	<i>Fiz o magistério primário, depois fiz o Curso de Especialização no Instituto António da Costa Ferreira em funcionamento intelectual deficitário</i>
	Experiência na formação de professores	<i>- Tenho prestado colaboração a várias instituições do ensino superior em Portugal Continental ilhas da Madeira e Açores, para leccionar conteúdos curriculares ligados à educação de crianças e jovens com NEE, nomeadamente na Multideficiência e surdocegueira. Realizei também consultoria no Brasil, em instituições do ensino especial. Actualmente desenvolvo actividade profissional na escola Superior da Educação de Lisboa onde lecciono disciplinas no curso de formação inicial e de mestrado em Educação Especial. Comecei a desenvolver acções de formação contínua em 98/99, há cerca de 10 anos, e de formação especializada em 2004/05, há cerca de cinco anos, e na formação inicial 2006/07 há cerca de três anos. Em termos de formação inicial a minha experiência é só na ESE de Lisboa leccionando a disciplina de Necessidades Educativas Especiais nos cursos de Educação de Infância e do Ensino Básico, aos alunos do 4º ano de licenciatura, há 3 anos.</i>	<i>Trabalhei com o 1º ciclo do ensino básico. Sou professora na ESE de Lisboa para os cursos de formação inicial desde aproximadamente 1998, altura em que comecei também a desenvolver acções de formação especializada e onde lecciono também nos cursos de mestrado com alguma focalização para áreas como Desenvolvimento e Avaliação em Educação Especial; Avaliação Educacional, Avaliação e Intervenção em Problemas de Cognição e Educação e Diversidade, entre outras. Em termos de formação inicial, a minha experiência é só na ESE de Lisboa leccionando a disciplina de Necessidades Educativas Especiais.</i>

Tabela 9 - Aspectos e conteúdos de formação relevantes para a inclusão de crianças com NEE

Categoria	Indicador	Entrevistada (1)	Entrevistada (2)
Formação de Professores	Aspectos relevantes na formação para a inclusão	<p><i>Em termos gerais, é importante que os futuros profissionais tenham integrado no seu currículo na formação inicial, unidades curriculares que promovam o desenvolvimento de competências específicas quer a nível da prática pedagógica, quer das atitudes a ter para com crianças com NEEs e suas famílias. Considero importante nessas unidades curriculares haver espaço para: i) analisar a problemática da diferença na escola e as suas implicações a nível da organização do espaço educativo e do grupo de crianças, das atitudes dos profissionais, da adequação dos currículos e de uma organização flexível, facilitadora de uma diferenciação de estratégias e de recursos educativos; ii) Observar as características básicas das crianças com necessidades educativas especiais, considerando também os factores que podem condicionar o seu desenvolvimento individual e algumas estratégias de salas de actividades facilitadoras da sua aprendizagem; iii) Sensibilizar para a importância do trabalho em equipa que facilite a resolução conjunta de problemas e a cooperação com os outros profissionais e com a comunidade e a família. Considero também necessário haver espaço no seu currículo para contactarem directamente com crianças com NEEs na sua prática pedagógica. Os conhecimentos devem basear-se na análise da informação teórica, mas também devem existir momentos mais ligados à prática pedagógica, como sejam a realização de visitas de estudo a vários locais, para que fiquem com uma imagem mais concreta da realidade.</i></p> <p><i>Em relação ao tempo mínimo e razoável para trabalhar as competências relacionadas com a educação de crianças com NEE, não sei se podemos afirmar que existe um tempo mínimo para se trabalhar. No entanto, a minha experiência profissional diz-me que as unidades curriculares a incluir no plano de estudos do curso devem ter pelo menos 40 horas na unidade curricular de âmbito mais geral e talvez um pouco menos nas outras mais específicas (como referi anteriormente penso ser importante haver pelo menos duas unidades curriculares relacionadas com a inclusão de crianças com NEE.</i></p>	<p><i>Esta cadeira conheceu o maior tempo na especialização e depois, na formação inicial. Começaram a ter uma cadeira das NEEs para sensibilizar em relação a essa questão. Considero relevante que vivessem situações de práticas pedagógicas em escolas onde haja práticas inclusivas; maior tempo na formação/ especialização desde a integração até à prática. Portanto, mais tempo e um maior acompanhamento; mais tempo para uma vivência na prática ou seja, mais prática pedagógica e visitas de estudo à vários locais e escolas e de diversos escalões. A minha experiência profissional diz-me que as unidades curriculares deviam ter mais tempo.</i></p>
	Conteúdos e Competências	<p><i>Para a formação de professores considero ter em atenção dois aspectos: i) a aquisição de conhecimentos relacionados com a problemática das NEEs (aspectos mais ligados aos conteúdos curriculares); ii) a promoção de atitudes de aceitação da diversidade e da</i></p>	<p><i>Como especialista, formadora considero que são fundamentais: as atitudes, a</i></p>

	<p>a desenvolver</p>	<p><i>diferença. Quanto ao primeiro aspecto considero essencial existirem unidades curriculares que analisem conteúdos relacionados com a inclusão e a educação de crianças com NEE, como seja a escola perante a diversidade, os processos de referenciação e avaliação da criança com necessidades educativas especiais e práticas de inclusão. Mais especificamente que os formandos conheçam um pouco da história da educação especial, percebam como chegamos ao processo de inclusão e o que se entende por escola inclusiva; conheçam a natureza e âmbito do conceito de necessidades educativas especiais; saibam como fazer o despiste e a referenciação destas crianças aos serviços competentes, assim como utilizar algumas estratégias que possam ser mais adequadas às características das crianças com NEE com quem trabalham. É importante perceberem qual o seu papel na elaboração de um plano Educativo Individual, quais as medidas educativas e modalidades específicas de educação que existem e conheçam algumas estratégias de intervenção educativa específicas. Isto é, fiquem com conhecimentos gerais neste domínio que lhes permita desenvolver um trabalho de qualidade com todas as crianças. Considero também muito útil a abordagem de conteúdos relacionados com as tecnologias de apoio que podem ajudar as crianças com NEE a terem uma melhor e maior participação na vida na comunidade (incluindo a escolar), assim como com os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação. Quanto ao segundo ponto creio ser essencial que ao longo do curso existam várias unidades curriculares que ajudem os futuros educadores de infância a desenvolver atitudes de aceitação da diferença e da diversidade. Ter atitudes positivas é fundamental para conseguir pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Considero não ser suficiente contribuir apenas para a aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos, é igualmente importante contribuir para o desenvolvimento de competências humanas.</i></p>	<p><i>consciência, a capacidade de reflexão perante uma situação em relação ao qual, podemos reagir e, até em termos éticos face a uma criança diferente; desenvolver o processo de diferenciar - por mais que tenha uma formação pedagógica, a capacidade de diferenciação é extremamente importante. As práticas são fundamentais: deviam ter com uma maior incidência os seguintes conteúdos: Desenvolvimento normal mas também o desenvolvimento atípico; causas e, como agir em situação de desenvolvimento atípico; agir mais em função de situações concretas através de muita prática; Algum conhecimento em termos didáticos – como é que se ensina, como é que aprendem e que dificuldades é que há na aprendizagem em crianças comuns. Assim, podem passar a olhar com mais naturalidade, daí sim, é possível construir uma escola inclusiva; Técnicas de trabalho em grupo, trabalho com famílias, com a comunidade e, como resolver problemas, como falar com os pais, com a comunidade; ser capaz de partilhar as dificuldades e encontrar soluções ou seja, uma intervenção mais partilhada entre profissionais e os demais envolventes na educação da criança.</i></p>
--	-----------------------------	---	--

Tabela 10 - Metodologia e Organização da formação para a inclusão de crianças com NEE

Categoria	Indicador	Entrevistada (1)	Entrevistada (2)
<p>Metodologia e organização da formação para a inclusão</p>	<p>Metodologia de abordagem</p>	<p><i>Realização de visitas de estudo a diversos contextos educativos onde existam boas práticas e onde estejam a ser utilizadas tecnologias de apoio pode ser uma estratégia igualmente muito útil. Solicitar aos alunos que façam pequenos Como se depreende da resposta à questão anterior considero vital desenvolver abordagens mistas, onde existam momentos que permitam a aquisição de conhecimentos teóricos e períodos em que seja possível observar na prática como se pode promover uma escola inclusiva, como se pode trabalhar com todas as crianças inseridas no mesmo contexto educativo. É importante que os alunos possam experienciar/vivenciar situações que envolvam o trabalho directo com crianças com NEE em contextos inclusivos.</i></p> <p><i>A nível da abordagem teórica é importante instigar os alunos a saberem procurar informação relacionada com a temática (em livros ou na Internet); assim como a realizarem trabalhos escritos individualmente e em grupo.</i></p> <p><i>Em termos de prática julgo ser necessário criar momentos em que os alunos possam relatar as suas experiências e analisá-las. A observação e análise de situações em vídeo pode ser uma estratégia igualmente bastante útil, bem como a realização de alguns materiais específicos. De uma forma um pouco mais específica diria que é importante criar oportunidades para que os alunos possam observar o trabalho desenvolvido quer pelos colegas do ensino regular quer pelos da educação especial (quando existem). Considero importante nos momentos de estágio ser solicitado aos alunos a realização de algumas tarefas relacionadas com a educação das crianças com NEE. Como referi anteriormente a estudos relacionados com as crianças com NEE e a sua inclusão em contextos regulares de educação também pode ser uma metodologia útil. A criação de oportunidades para que os alunos debatam assuntos relacionados com a inclusão e a educação de crianças com NEE pode ser outra estratégia igualmente importante a desenvolver. No geral estas metodologias, e outras que se venham a desenvolver, devem permitir que os alunos adquiram conhecimentos teóricos, mas desenvolvam também competências que na prática os possam ajudar a saber como resolver situações concretas e a trabalharem em equipa.</i></p>	<p><i>Em relação a ESE, penso que alguma tentativa tem sido feita no sentido de melhorar essa questão mas, o facto da prática pedagógica estar muito centrada ainda nos tipos de deficiência dificulta esse processo: à matemática os problemas são estes e a solução é esta. Ensinar os alunos médios é o mais fácil. Importa que saiam percebendo que qualquer criança é educável. Se saírem com ideia de que são responsáveis pela educação de todos seria muito importante. Não têm que saber tudo, todos os tipos de problema mas, perceberem que há crianças diferentes. Muitos problemas, não acreditam que é possível aprender logo, atitude nessa matéria é fundamental. Por isso, uma abordagem mais acentuada na prática não prejudicando a componente teórica seria muito importante. Por exemplo: Contextos de segregação e inclusão: promover debates, sob dilemas - o que é que devem ensinar, como avaliar em termos pessoais e pedagógico.</i></p>

**Organização da
formação para a
inclusão**

Na minha modesta opinião considero importante ter em atenção dois aspectos: a organização do plano curricular e a articulação entre os docentes que ministram o curso. Na organização do plano curricular do curso devem existir unidades curriculares que abordem claramente e de uma forma específica conteúdos relacionados com a problemática das NEEs. Considero importante que essas unidades curriculares sejam integradas no plano curricular nos dois últimos anos do curso. Num primeiro momento é útil existir uma unidade curricular de âmbito mais geral, que analise conteúdos relacionados com a inclusão e num segundo momento haver outra unidade curricular que seja mais específicas, que permita analisar alguns conteúdos de uma forma mais aprofundada. Dado o actual avanço tecnológico e o facto de muitas crianças com NEE necessitarem de tecnologias de apoio para poderem comunicar e ter uma maior participação nas actividades que são desenvolvidas nos contextos regulares de ensino, julgo ser útil no currículo dos educadores de infância, ainda na formação inicial, haver espaço para analisarem conteúdos relacionados com os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação e as tecnologias de apoio. Criar oportunidades dos alunos do curso de educação de infância poderem escolher unidades curriculares que abordem esta temática é uma possibilidade a considerar na organização da formação. Pode haver unidades curriculares que sejam obrigatórias e outras que sejam facultativas. Ainda relacionado com a organização do plano curricular é essencial integrar no currículo a realização de pequenos estágios em estabelecimentos de educação onde existam boas práticas no trabalho que desenvolvem com crianças com NEE. O segundo aspecto a considerar relaciona-se com a articulação entre os docentes que ministram as diversas unidades que compõem o curso, para que na prática educativa dos alunos também seja dada alguma relevância à educação das crianças com NEE. Considero ainda importante na formação inicial dos educadores de infância dar-lhes ferramentas que lhes permitam trabalhar com crianças com NEE com características diversas.

Na minha opinião os cursos de formação inicial de professores deviam ser organizados à partir de uma forte articulação dos conteúdos teóricos com a prática. A componente saber fazer devia estar muito mais presente pondo-os a trabalhar em função de situações concretas ou seja, uma didáctica mais activa.

A prática pedagógica é fundamental. É muito importante o local, promover oportunidades de verem diferentes contextos: oportunidades de visitas de estudo, de observação para perceberem as hipóteses; análises de estudo de caso para perceber os contextos e debater uma estratégia de formação que pode resultar numa prática supervisionada por alguém que orienta para forma de olhar diferente.

Relativamente aos domínios teóricos, na minha opinião considero que a formação pedagógica, deontológica e ética é fundamental para uma educação inclusiva; Currículos e diferenciação curricular, um conhecimento abrangente normal; alguns distúrbios de desenvolvimento. Que haja uma dimensão de análise sociológica, ver os aspectos sociológicos: valores e atitudes; a defesa de uma escola que se quer que responda a todos porque são todos diferentes.

Tabela 11 - Elaboração e uso de materiais pedagógicos no ensino de criança com NEEs

Categoria	Indicador	Entrevistada (1)	Entrevistada (2)
Elaboração e uso de materiais pedagógicos	Importância de produção de materiais específicos	<p><i>É fundamental que os alunos tenham oportunidade aprenderem a elaborar materiais que possam facilitar o processo de inclusão das crianças com NEE, nomeadamente quando se abordam questões mais relacionadas com a perspectiva inclusiva e as estratégias de intervenção a usar na educação de crianças com NEE. Um exemplo concreto é a adaptação de histórias em formato digital e com símbolos pictográficos para a comunicação. Estas histórias possibilitam que mais crianças com NEE possam compreender melhor o seu conteúdo, participem na história de uma forma mais activa e desenvolvam comportamentos emergentes de leitura e de escrita que de outra forma seria muito mais difícil. A construção de materiais que sirva para sensibilizar a comunidade para a problemática da inclusão é uma outra possibilidade a este nível. Em síntese, considero que a construção de materiais deve ser analisada não apenas do ponto de vista das práticas educativas propriamente ditas, mas também do ponto de vista da sensibilização da comunidade educativa para a inclusão.</i></p>	<p><i>Penso ser importante a produção de materiais próxima dos outros. Penso que devem ter contacto e conhecimento de materiais como Braille, uso desses mesmos materiais, materiais para a surdez, sobre a linguagem gestual, saber onde pode recorrer e para quê, o quê; tem que ser capaz de fazer um programa específico, currículo equilibrado em relação aos outros, gerir o currículo de forma equilibrada. Os programas, o que podem fazer é adaptação isso sim, tem que ser capaz pois têm que aprender e é muito importante para que possam facilitar o processo de inclusão. Mas a produção propriamente dita considero que devem ser os especialistas a produzir. Objectivo fundamental da produção de materiais é de criar condições para que todos aprendam.</i></p>
	Objectivos da produção de materiais	<p><i>Sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão.</i></p>	<p><i>O objectivo fundamental da produção de materiais é de criar condições para que todos aprendam</i></p>

Tabela 12 - Perfil de competências a atingir na formação inicial para inclusão

Categoria	Indicador	Entrevistada (1)	Entrevistada (2)
<p>Perfil de competências a atingir</p>	<p>Competências no final da formação</p>	<p><i>Creio ser difícil responder a esta questão, dado que nem sempre temos nos cursos de formação inicial o desejável. Porém, se conseguirmos articular os conteúdos teóricos com a prática e se existirem pelo menos duas unidades curriculares relacionadas com esta problemática, com pelo menos 40 horas lectivas, no final do curso teremos educadores de infância com alguns conhecimentos teóricos e alguma experiência para trabalhar com crianças com NEE em colaboração com outros profissionais da área. Penso ser possível sensibilizar estes futuros profissionais para a educação inclusiva e ajudá-los a terem ferramentas que lhes permita saber a quem recorrer para os ajudar quando for necessário. A formação não termina aqui, apenas começa.</i></p>	<p><i>O grande desafio é de um ideal. A finalidade é receber a todos e, assim temos que ir trabalhando porque essa questão tem a ver sobretudo com a mentalidade e isso é que é mais complicado. Os valores, as diferenças, na cultura, só quando se conseguir alguma coisa nesse sentido então, podemos considerar que esta questão está tendo resposta.</i></p>
	<p>Dificuldades manifestadas pelos formandos</p>	<p><i>As maiores dificuldades encontradas dizem respeito ao facto de terem poucas experiências no trabalho com estas crianças. Nessas circunstâncias por vezes fica difícil motivar os alunos para estes conteúdos curriculares. Por outro lado, frequentemente, a sua maior preocupação é conhecer as características dos alunos com NEE, nomeadamente as diversas deficiências e não tanto as questões relacionadas com a sua inclusão. Quando os alunos não conhecem casos reais têm mais dificuldade em entender alguns dos conteúdos que se estão a analisar. Outra dificuldade diz respeito ao facto de nem sempre concordarem com o processo de inclusão, consideram ser difícil operacionalizá-lo com as condições existentes. Em síntese algumas dificuldades podem situar-se a nível da sua inexperiência, mas também a nível das atitudes.</i></p>	<p><i>Algumas ideias estereotipadas, penso ser o mais difícil. Quando trazem já certas atitudes que são contrárias às que a escola defende. Não são muitos mas ainda aparecem alguns muito elitistas. É essa provavelmente, a maior dificuldade. Outra questão prende-se com o desenvolver no aluno a capacidade de compreensão, de se preocupar mais com os alunos. Ainda estão a pensar no que é, como é que é ser professor e não tão preocupados como é que os alunos aprendem. Tem que haver esses contactos; não concordo com a ida dos alunos pra escolas de elite. A prática devia ser em todas, as mais normais possíveis.</i></p>

PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE NEEs DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tabela 13 – Estrutura organizativa dos programas da disciplina das NEE

	Países			
	Portugal		Brasil	
Org./Estrutura	ESSE de Lisboa	Universidade de Évora	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade estadual de Feira de Santana
Título da disciplina.	Necessidades Educativas Especiais	Necessidades Específicas de Educação	Educação e Inclusão	Educação especial e Políticas Educacionais Inclusivas
N.º de horas de leccionação	52,5	22,5	60	60
Ano de leccionação	2001/2002	2009/2010	2007/2011	2005/2007
Tipo de disciplina	Teórico - Prático	Teórico- prático	Teórico-prático	Teórico-prático
Objectivos da disciplina	- Analisar a problemática da diferença na Escola e as suas implicações a nível de atitudes dos professores, da adequação dos currículos e de uma organização escolar mais flexível, facilitadora de uma diferenciação de estratégias e de recursos	- Proporcionar aos futuros professores e educadores um quadro de referência conceptual e instrumental no trabalho com crianças com NEE, assim como com as famílias, outros	- Desenvolver a capacidade crítico-reflexivo de compreender o sentido actual da educação inclusiva, suas perspectivas no âmbito escolar e não-escolar, e sua presença transformadora no	- Reflectir acerca dos pressupostos filosóficos, históricos e legais da Educação Inclusiva, bem como as implicações conceituais sobre NEE.

	<p>educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transmitir uma informação básica sobre a criança com necessidades educativas especiais, particularmente no que diz respeito aos factores que podem condicionar o seu desenvolvimento individual e às estratégias de sala de aula facilitadoras da sua aprendizagem. - Sensibilizar os professores para a importância do trabalho em equipa na escola que facilite a resolução conjunta de problemas e a cooperação com outros técnicos, pais e comunidade. 	<p>profissionais e com a comunidade em geral.</p> <p>Mais particularmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de necessidades específicas de educação; - Conhecer modelos e processos de intervenção em necessidades específicas de educação a nível nacional; - Conhecer os modelos e processos de intervenção em necessidades específicas de educação; - Desenvolver uma perspectiva sistémica face à compreensão da criança com necessidades específicas de educação, à sua inserção e inter-relação com o meio, aos métodos de intervenção e aos recursos disponibilizados; - Aprofundar conhecimentos sobre algumas perturbações do desenvolvimento com vista a uma melhor compreensão e adaptação da intervenção educativa; aprofundar conhecimentos sobre a identificação e avaliação de 	<p>movimento educacional, fazendo uma conexão de conhecimentos entre os saberes e práticas de ensino, pedagógico e de legislação educacional e políticas públicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problematizar o currículo prescrito e praticado nos saberes e práticas educativas; os conceitos de inclusão e exclusão, acessibilidade, diversidade, pluralidade, igualdade e diferença; - Os processos de inclusão e exclusão na rede regular de ensino e classes especiais; - A relação entre Educação Física e inclusão; - As possibilidades educacionais da Educação Física adaptada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as políticas educacionais inclusivas desenvolvidas no contexto educacional brasileiro.
--	--	---	---	---

		<p>necessidades específicas de educação;</p> <p>- Reflectir sobre o papel do professor face à problemática das necessidades específicas de duração.</p>		
<p>Metodologia de Ensino</p>	<p>Exposição de temas; trabalhos de grupo com base em textos de apoio e De gravações em vídeo.</p>	<p>- Exposição de temas com suporte de (acetatos, estudos de caso, ou vídeos), trabalho de projecto, estudo de caso, debate e análise de textos</p>	<p>- Aulas expositivas dialogadas; - Actividades em grupo; - Discussão livre de temas emergentes e actuais inter-relacionados ao quotidiano do mundo do aluno e do profissional docente; - Tempestade de ideias</p>	<p>- Estudo e discussão de uma bibliografia básica que permita a construção de conceitos e a sua respectiva; - Articulação à prática investigativa das políticas educacionais inclusivas; - Leitura e discussão de textos; - Aulas expositivas; - Problematização e discussão de temáticas específicas; - Orientação individual de leitura - Produção de textos; - Seminários;</p> <p>- Visita à instituição de ensino e centros de atendimento especializado</p>

Tabela 14 – Metodologia de leccionação da disciplina das NEE

	Portugal		Brasil	
	ESSE de Lisboa	Universidade de Évora	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade estadual de Feira de Santana
Actualidade bibliográfica	<p>- Departamento da Educação Básica, 2002, Relatório do Observatório dos Apoios Educativos, Lisboa, Ministério da Educação;</p> <p>- Ainscow, M.; Porter, G.,</p> <p>- Wang, M., 1997, <i>Caminhos para Escolas Inclusivas</i>, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.</p>	<p>- Ainscow, M.; Porter, G.,</p> <p>- Wang, M., 1997. <i>Caminhos para Escolas Inclusivas</i>, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;</p> <p>- Bairrão, J., 1998. <i>Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação</i>. Lisboa: Conselho Nacional de Educação;</p> <p>- Correia, L. M.(org), 2003. <i>Educação especial e Inclusão</i>. Porto: Porto Editora;</p> <p>- Madureira, I.& Leite, T., 2003, <i>Necessidades Educativas Especiais</i>, Lisboa, Universidade aberta;</p> <p>- Sim-Sim, I.(org). (2005).</p>	<p>- Rodrigues, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. Disponível em:http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFelInclusao/davidrodrigues.pdf. Acesso em 27 Fev. 2007;</p> <p>- Jesus, Denise Meyrelles de; et all. <i>Pesquisa e Educação Especial : mapeando produções</i>. Vitória: Edufes, 2006;</p> <p>- Bauman, Zygmunt. <i>Vidas desperdiçadas</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005;</p> <p>- MEC- Ministério da Educação. <i>Declaração de Salamanca</i>. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf. Acesso em</p>	<p>- Carvalho, Rosita Edler. <i>Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"</i>. Porto Alegre: Mediação, 2004.</p> <p>- Bueno, José G.S. <i>crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?</i> In: revista Brasileira de educação especial (5), 1999.</p> <p>- <i>Declaração de Salamanca, Princípios, políticas e prática em educação especial: 1994</i>. Martin, Manuel B.; Bueno, salvador Toro. <i>Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e Educativos</i>. São Paulo: Santos Livraria e Editora, 2005.</p>

		<p><i>Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?</i> Texto Editora;</p> <p>- Rodrigues, D.(org) (2006) <i>Inclusão e Educação-doze olhares sobre a educação inclusiva</i>. S. Paulo: Summus Editorial.</p>	<p>27fev.2007.</p> <p>- Sassaki, Romeu Kazumi. <i>Vida independente: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos</i>. São Paulo: RNR, 2003.p.12-16;</p> <p>- Carvalho, Janete Magalhães (org). <i>Diferentes perspectivas da profissão docente na actualidade</i>. Vitória: EDUFES, 2002.206p.</p> <p>- Ferraço, Carlos Eduardo (org.). <i>Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo</i>. V. 6. São Paulo: Cortez, 2005. 176p. (Série, Cultura, Memória e Currículo).</p>	
Referência a trabalhos práticos	<p>- Trabalhos de grupo com base em textos de apoio e gravações em vídeo.</p>	<p>- Trabalho de projecto, estudos de caso, debate e análise de textos,</p> <p>- Elaboração de PEI e PIT e apoio pedagógico/educativo.</p>	<p>- Actividades em grupo;</p> <p>- Discussão livre de temas emergentes e actuais inter-relacionados ao quotidiano do mundo do aluno e do profissional docente de Educação Física.</p> <p>- Tempestade de ideias</p>	<p>- Problematização e discussão de temáticas específicas;</p> <p>- Produção de textos;</p> <p>- Seminários.</p>
Materiais usados na	<p>- Fontes bibliográficas e textos de apoio e meios audiovisuais;</p>	<p>- Acetatos/ vídeos, textos de apoio;</p>	<p>- Lousa;</p> <p>- Retroprojector;</p>	<p>- Textos de apoio, fontes bibliográficas e políticas educativas</p>

leccionação			<ul style="list-style-type: none"> - Projector multimídia (Datashow), vídeos e filmes; - DVD player, livros; - Site especialmente elaborado pelo professor. 	
Relação com a prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos de grupo com base em gravações em vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de projecto, estudos de caso - Elaboração do PEI e PIT. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comentários aos diversos filmes e vídeos relacionados com o tema; - Discussão livre de temas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seminários; - Visita à instituição de ensino e centros de atendimento especializado.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho individual sobre um dos temas do programa, a apresentar por escrito no final da cadeira; - Trabalho de grupo elaborado na sala (análise de um texto ou de um caso dado) a apresentar oralmente, sendo entregue a síntese escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um trabalho escrito sobre os conteúdos programáticos da unidade curricular; - Um trabalho de grupo escrito sobre um tema; - Uma avaliação por exame: - Um exame escrito sobre os conteúdos programáticos da unidade curricular; - Uma reflexão individual sobre um tema no âmbito dos conteúdos programáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presença física (de acordo com o horário estipulado pela UFES); - Participação crítico-reflexiva nas actividades propostas, cujas apresentações serão no formato de texto e/ou oralmente; - Auto-avaliação; - Avaliação do professor, produção de texto académico-científico; - Pesquisa de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades individuais e em grupo, nas quais o aluno deverá demonstrar: pontualidade, envolvimento e a apropriação de conceitos básicos, dos estudos desenvolvidos, na sua relação teoria/prática.

Tabela 15 - Conteúdos da disciplina (NEE)

Conteúdos				
Informação legislativa	<ul style="list-style-type: none"> - Níveis de adaptação curricular; diferenciação pedagógica, planificação e gestão participada do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento legislativo nacional no atendimento às NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brasil – Governo Federal. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº5.296 de 2 de Dezembro de 2004;Brasil-GovernoFederal. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº10.098, de 19 de Dezembro de 2000; - Brasil - Governo Federal. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.048, de 8 de Novembro de 2000. 	<ul style="list-style-type: none"> - As Políticas educacionais inclusivas no contexto do Sistema Educacional Brasileiro; - Políticas de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais; - Adaptações curriculares. Documentos norteadores do processo de inclusão;
Referência Explícita à filosofia de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas de inclusão; - Níveis de adaptação curricular, diferenciação pedagógica, planificação e gestão participada do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios e componentes nas práticas inclusivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação inclusiva: questionando velhas concepções em busca de novos caminhos que levam à diversidade; - Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso? Educação e Inclusão: Movimentos da Educação Inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptações curriculares, políticas educacionais inclusivas no contexto do Sistema Educacional Brasileiro.

Informação sobre as problemáticas distintas.		<ul style="list-style-type: none"> - Emocional/personalidade; comunicação, fala e linguagem; - Autismo; - Saúde física; - Sensorial (visão, audição e surdocegueira), motor, cognitivo e multideficiência (sensorial/motor/cognitivo). 		
Conceitos filosóficos implícitos	<ul style="list-style-type: none"> - Escola perante a diversidade. - A heterogeneidade, um fenómeno da escola actual. 	<ul style="list-style-type: none"> - O paradigma psicomédico, sociológico e organizacional; 	<ul style="list-style-type: none"> - Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pressupostos filosóficos legais da educação especial.
Referências a atitudes em relação à problemática de deficiência				
Referência a materiais pedagógicos específicos				