



## Inclusão de crianças com NEE: a percepção dos estagiários em Cabo Verde

### Inclusion of children with SEN: the perception of trainees in Cabo Verde

Filomeno Afonso Correia Tavares\*, Ana Paula Loução Martins\*\*

\* Universidade do Minho, Instituto de Educação, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde\*\* Universidade do Minho, Instituto de Educação

#### Resumo

As determinações da Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (Decreto-Lei n.º 2/2010, de 07 de maio) exigem das escolas regulares respostas adequadas para responderem de forma eficaz às necessidades de todos os alunos. Neste processo é fundamental a atitude positiva face à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) por parte de todos os intervenientes, sobretudo do professor do ensino regular por ser um dos principais atores. Assim, pretendemos apresentar os resultados de uma investigação sobre as atitudes em relação à inclusão das crianças com NEE no sistema regular de ensino em Cabo Verde. A amostra foi constituída por 105 finalistas da Uni-CV e os dados foram recolhidos por questionário. Concluímos que: a) existe uma atitude positiva dos futuros professores; b) existe uma tendência para as turmas serem numerosas; c) as crianças com NEE são incluídas nas turmas do ensino regular; d) quanto aos materiais específicos/equipamentos especializados as condições não são ainda as melhores; e) a maioria gostou de estagiar numa turma com alunos com NEE.

*Palavras chave:* atitude, inclusão, necessidades educativas especiais, ensino regular

#### Abstract

The provisions of the Basic Law of the Cape Verdean Education System (Decree-Law no. 2/2010, of May 7) require that regular schools provide adequate responses to effectively satisfy the needs of all students. In this process, positive attitude towards the inclusion of children with special educational needs (SEN) is crucial for all stakeholders, especially the regular teacher for being one of the main actors. Thus, with this poster we intend to present the results of a research conducted on the attitudes regarding the inclusion of children with SEN in the regular system of education in Cabo Verde. The sample consisted of 105 finalists from the University of Cabo Verde and the data were collected through questionnaire. The analysis of the descriptive results indicates the following conclusions: a) there is a positive attitude of the future teachers; b) there is a tendency for large classes in Cabo Verde; c) children with SEN are included in regular classes; d) in relation to specific materials/specialized equipment, the conditions are not yet the best; e) the majority of interns liked to attend their training in a class comprising students with SEN.

*Keywords:* attitudes, inclusion, special educational needs, regular education.

#### Introdução

A escolarização das crianças com necessidades educativas especiais é hoje uma realidade inquestionável

em todo o mundo. A política inclusiva ganhou uma maior expressão com a proclamação da Declaração de Salamanca, que tem como um dos pilares uma proposta educativa de qualidade que responda às necessidades e especificidades de cada criança a partir de uma educação inclusiva, para todos (UNESCO, 1994).

A atitude positiva face à inclusão é imprescindível na promoção da uma educação conjunta de todas as crianças (Morgado, 2011) nas escolas regulares das suas comunidades (Correia, 1999). A filosofia subjacente à educação inclusiva (Martins, 2012) requer uma mudança de atitude de todos os implicados no processo, sobretudo do professor do ensino regular já que ele deve ter uma atitude positiva (Freitas, 2006; Rodrigues, 2007b) dado ao seu papel determinante neste processo (Brandão, 2007). Ele passou a ter uma maior responsabilização face à educação inclusiva (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) para acolher nas suas salas todas as crianças (Lídio & Camargo, 2008) e encontrar respostas educativas que vão ao encontro das suas necessidades e motivações (Rodrigues, 2013).

Tendo em consideração o pressuposto acima referido a República de Cabo Verde apesar da sua insularidade, poucos recursos naturais e ainda pouco mais de 40 anos da sua independência, não podia estar alheio às diretrizes mundiais no atendimento a todas as crianças no seu processo de escolarização. Nesta ordem de ideias, ao longo dos tempos, paulatinamente, o sistema educativo cabo-verdiano vem aderindo a estes princípios. Assim, a aposta foi numa proposta educativa sem discriminação com a introdução destes princípios nos normativos e documentos nacionais de referência entre eles: na Constituição da República de Cabo Verde; na Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano; nos programas dos sucessivos Governos; na Lei de Bases Gerais do Regime Jurídico de Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação das Pessoas com Deficiência; entre outros.

Apesar da adequação paulatina do sistema educativo nacional aos princípios da educação inclusiva, é notório ainda dificuldade neste processo (Tavares & Martins, 2016) para uma resposta cabal aos seus desafios. Contudo, paulatinamente o processo vem ganhando progresso facilitando deste modo o acolhimento e o tratamento adequado às crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular com sucesso no percurso escolar nalguns casos (Tavares, 2009).

Nesta base, e porque a atitude é fundamental no processo inclusivo (Mantoan, 2014; Omote, Oliveira, Baleotti, & Martins, 2005; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) consideramos ser pertinente analisar a opinião dos finalistas da Universidade de Cabo Verde sobre a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas públicas cabo-verdianas com o objetivo de conhecer a atitude destes futuros professores sobre a inclusão no ensino regular em Cabo Verde e identificar as dificuldades existentes neste processo.

### Metodologia

Para o presente estudo optamos por uma investigação com enfoque na metodologia quantitativa.

### Participantes

Participaram no estudo finalistas da Universidade de Cabo Verde, ano académico 2014-2015 de todos os cursos do ramo ensino, dos *campi* universitários da Praia e Mindelo, num universo de 144 finalistas. O questionário foi entregue a 105 finalistas, dos quais recebemos 75. Dos participantes desta amostra 65.3% são do sexo masculino e 34.7% do sexo feminino. A idade varia entre menos de 20 a mais de 40 anos, com maior incidência na faixa etária entre 20 e 30 anos correspondendo a 82.7% das opiniões. A maioria reside na ilha de Santiago – mais de 90.0% – e realizaram os seus estágios curriculares em todos os anos de escolaridade, do 7º ao 12º Anos.

### Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados utilizamos um questionário constituído por duas partes. Na primeira parte incluímos questões para a caracterização geral dos inquiridos. Quanto à segunda parte do questionário utilizamos a escala do *Index Para a Inclusão de Booth e Ainscow* versão de 2002, com a devida adequação ao contexto cabo-verdiano. Assim, incluímos quatro níveis – *concordo totalmente-1, concordo-2, discordo-3 e discordo totalmente-4* – por os considerarmos mais adequados que os da escala original para o nosso contexto. Antes da aplicação o instrumento foi testado num grupo de finalistas que não fizeram parte desta amostra.

### Resultados e discussão

Os resultados relativos à quantidade de alunos por turma mostram que 54.4% das opiniões converge entre 31 e 40 alunos, o que aponta para a tendência de turmas numerosas. Esta situação poderá estar relacionada com a realidade da população cabo-verdiana constituída na sua maioria por jovens (INE, 2010) – situação que poderá à partida favorecer a natalidade. A dimensão da turma deve ser levada em consideração no processo inclusivo, na medida em que o processo de diferenciação curricular (Leite, 2011) para o acesso às propostas curriculares da escola regular é facilitado com menor quantidade de alunos por turma. A turma numerosa dificulta um atendimento mais personalizado na medida em que o professor necessita de mais tempo para estar com os alunos que apresentem maiores dificuldades no acompanharem do currículo da escola regular. Assim,

Pinto e Pereira (2012) são de opinião que esta é um das condições para que a intervenção em contexto da diversidade (Correia, 2008) tenha sucesso, na medida em que o professor do ensino regular necessita de muito tempo para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, sem contudo pôr em causa a atenção para os restantes alunos. O Ministério da Educação estabeleceu um *rácio* da turma menor quando esta tem alunos com necessidades educativas especiais – até 25 para o ensino básico e 30 para o ensino secundário (Ministério da Educação e Desporto, 2015).

Em relação à presença de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas onde os finalistas realizaram os respetivos estágios, 81.3% dos inquiridos são de opinião que estes se encontram nestas turmas, predominando um a dois alunos por turma, respetivamente. Este dado é importante porque mostra a abertura dos responsáveis educativos nacionais no acolhimento de todas as crianças na escola regular. Entretanto, é necessário estar ciente que só a presença não garante o sucesso no percurso escolar destas crianças. Daí a necessidade de criar condições a outros níveis, entre elas ao nível da formação, dos recursos e dos apoios. Contudo, se levarmos em consideração as opiniões de Correia (1999, 2008), decerto existirão mais alunos com necessidades educativas especiais nestas turmas dada a quantidade elevada de alunos com dificuldades de aprendizagens específicas nas escolas regulares. Desta forma, em muitos casos estes alunos não estão devidamente identificados, já que esta limitação não é ainda facilmente diagnosticada em Cabo Verde, situação que limita a intervenção, neste domínio, acabando estes alunos, muitas vezes a enfrentarem insucesso por falta de acompanhamento das suas necessidades.

Em relação ao tipo de deficiência a maioria dos inquiridos (81.8%) referiu a deficiência visual. Este resultado converge com os dados nacionais do último censo em que a dificuldade de ver é predominante sobre as restantes – ouvir, andar, memória, cuidar, compreender (INE, 2010). Assim, consideramos ser pertinente preparar os professores para lidarem com alunos com este tipo de NEE. Até porque os materiais escolares para estes alunos estão ainda na sua boa parte a negro (Tavares, 2009) o que poderá condicionar ainda mais o seu processo de escolarização. Uma outra razão que poderá estar relacionada com este dado é o facto das primeiras experiências educativas consideradas de maior relevância no historial da educação inclusiva em Cabo Verde ter iniciado, embora de forma privada, com as pessoas cegas (Tavares, 2009). Esta situação poderá ter despertado uma maior consciencialização dos responsáveis educativos nacionais em relação à intervenção educativa para este grupo.

Parece notório a aposta na escolarização conjunta de todas as crianças nas escolas cabo-verdianas, mesmo com os condicionalismos ainda existentes. Neste particular, destacamos a formação dos professores em relação à educação inclusiva que ainda não atingiu os níveis totalmente desejados. De referir que mais de 50.0% dos professores do ensino básico ainda não tem formação neste domínio (MED, 2012), os materiais específicos e

equipamentos especializados estão em quantidade insuficientes e até nalguns casos inexistentes nas escolas regulares onde estes alunos estão incluídos (Tavares & Martins, 2016).

Quanto aos materiais específicos/equipamentos especializados bem como a adequação do espaço físico da escola regular para atender os alunos com necessidades educativas especiais 75.0% dos inquiridos afirmou que estes materiais não existem nas escolas onde realizaram os seus estágios e 76.9% considerou que os espaços escolares são inadequados. Dada a importância destas condições para uma intervenção eficaz há necessidade da sua alteração já que há convergência de opiniões sobre as suas ineficiências em Cabo Verde (*Handicap International*, 2012; Tavares, 2009; Tavares & Martins, 2016; Tavares & Nunes, 2014).

A intervenção no contexto inclusivo exige materiais adequados para que as respostas educativas sejam direcionadas às necessidades específicas de cada aluno. Assim, há necessidade de diversificação de estratégias de intervenção e respostas educativas em função das necessidades das crianças (Correia, 2008; Morgado, 2010). O espaço escolar também necessita de melhorias de modo a garantir sem limitações a mobilidade para as crianças com limitações a nível motor e/ou visual.

No que se refere ao gosto de estagiar numa turma com alunos com necessidades educativas especiais 80.4% dos inquiridos teve opinião favorável. Consideramos este dado relevante na medida em que mostra à partida que a maioria dos inquiridos está favorável ao processo inclusivo. O processo de escolarização conjunta de todos os alunos requer uma atitude positiva de todos os intervenientes (Omote et al., 2005) sobretudo do professor do ensino regular que passou a ter um papel determinante neste processo (Sampaio & Morgado, 2014). Assim, uma predisposição para este atendimento será animadora para o processo de diferenciação de respostas educativas que se pretende no processo inclusivo.

De todo o modo, cerca de 20% dos inquiridos não demonstrou interesse em estagiar numa turma com alunos com necessidades educativas especiais, situação que deve ser levada em consideração. Assim, há necessidade de apostar na inclusão de unidades curriculares ligadas às necessidades educativas especiais no plano de estudos de todos os cursos do ramo ensino, de modo a possibilitar a todos os estudantes – futuros professores – a terem um contacto prévio com esta realidade de modo a despertá-los para atitudes positivas em relação à inclusão (Brandão, 2007). Entretanto, a maior parte dos inquiridos referiu que nunca teve unidade curricular ou participou em formação sobre educação especial ou necessidades educativas especiais ao longo do seu percurso formativo (56.0%). Um dado relevante é que 95.1% dos inquiridos está interessado em participar na formação neste domínio.

De frisar ainda que 68.9% dos inquiridos é de opinião que não se sente preparado para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, supomos que na sua maioria por falta de formação. Este dado reforça a nossa convicção numa maior aposta na formação neste domínio. Esta situação exige medidas mais determinadas

das instituições de formação de professores no cumprimento das suas atribuições neste domínio conforme as diretrizes da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Em relação aos dados da escala, 81.4% das opiniões convergiu para o nível concordância nas três dimensões – culturas, políticas e práticas inclusivas, contrapondo 18.6% para discordância, isto é, globalmente a tendência das médias concentra no nível concordância. A média mais baixa foi de 1.70 e a mais alta 2.75, com desvio padrão em torno da média a nível geral, ou seja, este foi <.001 em todos os *itens* nas três dimensões. A convergência de opiniões no nível concordo aponta-nos para uma atitude positiva dos futuros professores em relação à inclusão, convergindo assim com outros resultados (Baar, 2016; Martins & Sirithadakunlaphat, 2015).

De referir ainda que as médias mais altas foram verificadas na dimensão política inclusiva, nos *itens* justiça na contratação dos professores 2.75, formação de novos professores/profissionais para se adaptarem à escola 2.66, coordenação dos apoios para os alunos com mais dificuldades na língua portuguesa 2.61 e organização de turmas com oportunidades para todos 2.52. Na dimensão práticas inclusivas, estas foram verificadas nos *itens* participação de todos os alunos nas atividades fora da sala de aulas e conhecimento e utilização dos recursos respetivamente com 2.68. Em relação à dimensão culturas inclusivas estas foram para os *itens* valorização de todos de igual forma 2.64 e envolvimento da comunidade local na escola 2.59.

Apesar dos resultados apontarem para uma atitude positiva dos futuros professores consideramos que há ainda necessidade de melhoria de condições ao nível da política educativa em relação à inclusão para que todas as crianças possam estudar na classe regular (Correia, 1999). Porém, foi na dimensão políticas inclusivas que foram verificadas médias mais altas. Nesta ordem de ideias, apesar dos avanços já conseguidos (Tavares, 2009), consideramos que deve-se apostar ainda de forma mais afinçada na formação e contratação dos professores/profissionais, nos apoios para os professores e alunos, nos recursos a nível geral uma vez que estas são condições essenciais para que a escola responda de forma eficaz às aspirações e necessidades de todas as crianças (Rodrigues, 2013) nas escolas das suas comunidades (Correia, 1999; Ferreira, 2012). Várias investigações vêm apontando estes aspetos como limitativos no processo inclusivo em Cabo Verde (*Handicap International*, 2012; Tavares, 2009; Tavares & Martins, 2016; Tavares & Nunes, 2014).

### Conclusões

Pela análise dos resultados, concluímos que:

1– Existe uma tendência para as turmas serem numerosas em Cabo Verde, situação que exige medidas de modo a facilitar a intervenção em contexto de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular dada a necessidade de uma maior disponibilidade dos professores para atendimento neste contexto;

2– As crianças com necessidades educativas especiais são incluídas nas turmas do ensino regular, mesmo com as fragilidades ainda existentes para uma resposta cabal às suas necessidades, situação que mostra abertura dos agentes educativos e um ideal positivo, destes, neste acolhimento;

3– Em relação aos materiais específicos/equipamentos especializados as condições não são ainda as melhores, situação que poderá limitar a intervenção no processo de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares;

4– A maioria dos participantes gostou de estagiar numa turma com alunos com necessidades educativas especiais revelando, deste modo, atitudes positivas o que poderá ser um indicador importante no processo de atendimento de todas as crianças na escola regular.

5– Globalmente a atitude dos finalistas da Universidade de Cabo Verde – futuros professores – em relação à inclusão é positiva se levarmos em consideração que nas três dimensões analisadas, culturas, políticas e práticas inclusivas a média convergiu em torno da concordância em mais de 80.0% das opiniões.

### Agradecimentos

Especial agradecimento a todos os inquiridos pela disponibilidade de tempo para o preenchimento dos questionários.

### Referências bibliográficas

- Baar, R. (2016). Atitudes of German student teachers on inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 225–228.
- Brandão, M.T. (2007). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na creche e jardim infantil: Elementos de sucesso. In D. Rodrigues & M.B. Magalhães (Orgs.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). Lisboa: FMH.
- Correia, L.M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 07 de maio. *Boletim Oficial* n.º 17, I Série – Revê as Bases do Sistema Educativo, aprovados pela Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro, na redação dada pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de outubro.
- Ferreira, A.R. (2012). *As atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal).
- Freitas, S.N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 161-181). São Paulo: Summus.
- Handicap International. (2012). *Boas práticas em educação inclusiva de crianças com deficiência em Cabo Verde: Relatório de estudo*. Praia: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2010). *IVº Recenseamento geral da população e habitação – Censo 2010*. Praia: Autor.
- Leite, T.S. (2011). *Currículo e necessidades educativas especiais*. Recuperado de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>
- Lidio, V.M., & Camargo, M.A.B. (2008). A percepção do docente na inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior. *Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext. Uberaba*, 1(1), 4-19.
- Mantoan, M.T.E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2ª Edição). São Paulo: Summus.
- Mantoan, M.T.E. (Org.). (2014). *A escola e suas transformações, a partir da educação especial, na perspectiva inclusiva*. São Paulo: Librum Editora.
- Martins, A.P.L. (2012). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular: A filosofia e os elementos para o sucesso. In F.A.T. Costas (Org.), *Educação, educação especial e inclusão: Fundamentos, contextos e práticas* (pp. 39-51). Curitiba: Appris.
- Martins, A.P., & Sirithadakunlaphat, S. (2015). Educação inclusiva na Tailândia: Perspetivas de futuros professores. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(11), A11-060-A11-063.
- Ministério da Educação e Desporto. (2015). *Orientações do ano letivo*. Praia: Autor.
- Ministério da Educação e Desporto. (2012). *Principais resultados do censo escolar ensino básico-Educa Censo 2012*. Praia: Autor.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 109-124). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, J. (2010). Educação inclusiva – é preciso insistir. *Educação Inclusiva*, 1(2), 24-25.
- Omote, S., Oliveira, A.A.S., Baleotti, L.R., & Martins, S.E.S.O. (2005). Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387-396.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (1994). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, A.A., & Pereira, P.A. (2012). Inclusão e inovação: As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 177-218.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, D. (2007b). Desenvolver a educação inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. In D. Rodrigues. (Org.), *Investigação em educação inclusiva* (Volume 2) (pp. 11-22). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2007a). A “sopa de pedra” e a educação inclusiva. In D. Rodrigues, & M. B. Magalhães (Orgs.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 9-15). Lisboa: FMH.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação*

*Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.

Sampaio, C., & Morgado, J. (2014). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Interações*, 33, 163-188.

Tavares, F.A.C. (2009). *Percurso escolar das pessoas cegas da cidade da Praia* (Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde, Praia, Cabo Verde /Escola Superior de Educação de Lisboa-IPL, Lisboa, Portugal).

Tavares, F.A.C., & Martins, A.P.L. (2016). Atitude de universitários face à inclusão. *Journal of Research in Special Educational*, 16(1), 207-210.

Tavares, F., & Nunes, C. (2014). The inclusion of blind students in primary schools in Praia: Teachers' opinion. In S.O'Rourke, A.P.L.Martins, T.P.Gumpel, A.Cruz-Santos, A.P.S.Pereira, A.M.Serrano, & H.J.Rodríguez-Hernández (Eds.), *Atas Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference* (pp. 736-740). Braga: Research Center on Education (CIEd)/Institute of Education, University of Minho, Portugal.