

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DA DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

TESE DOUTORAL



**EL PAPEL DEL SUPERVISOR ACADÉMICO EN LA INCLUSIÓN
DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES DE LA PROVINCIA DE CABINDA (ANGOLA)**

Josefina Pemba Massiala

Director: Doutor Tomás Sola Martínez

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Josefina Pemba Massiala
ISBN: 978-84-9163-481-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48236>

PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

CASO: MUNICIPIO DE CABINDA, ANO 2013

**UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DA DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

TESE DE DOUTORAMENTO



EL PAPEL DEL SUPERVISOR ACADÉMICO EN LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA PROVINCIA DE CABINDA (ANGOLA)

Josefina Pemba Massiala

Director:

Doutor Tomás Sola Martínez

Granada, 2017

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer ao meu Deus todo poderoso pela vida, força, vontade que me tem dado e permitir que este sonho se torne uma realidade.

Em especial agradecimento ao meu director da tese, professor Doutor **Tomás Sola Martínez**, pela vontade, paciência e de forma sabia como foi nos dirigindo. A todos professores da Universidade da Granada que directa ou indirectamente participaram no alcance deste objectivo.

Ao ISCE- Instituto Superior de Ciências Educativas na pessoa do seu administrador e presidente, Doutor Ricardo Martins e Doutor Luís Picado respectivamente por serem protagonistas de entrada a Universidade de Granada.

Ao meu pai Agostinho Massiala, minha mãe Marta Pemba, a minha madrasta Amelia Zau, o meu esposo Paulo Sebastião Builo Tanoeiro, aos filhos Joana Preciosa Ngindu Tanoeiro, Estevaldina Isabel Massiala Tanoeiro, Lifania Marta Massiala Tanoeiro, Paulo Sebastião Massiala Tanoeiro, Wilma Massiala Tanoeiro e Josias Massiala Tanoeiro pela compreensão e entendimento das minhas ausências constante em casa .

Aos irmãos: Augusto Wilson Marta Massiala, Joao Agostinho Pemba Massiala. Alice Bumi Pemba Massiala, Madalena Bilala Pemba Massiala, João Nhimi Pemba Massiala, Joel Agostinho Bumba Massiala, Anastacia Zuzi Bumba Massiala e Alberto Bumba Massiala.

Os meus subrinho: Sidi, Manucha, Alice, Sadi, Yara, Roseth, Maticha, Helvio.

Aos colegas do Doutoramento nomeadamente: DR. Fernando Bumba, Dra. Maria Augusta Nobre Gomes, Dr. Vita Tomás, Armando João, Dr. Bartolomeu Domingos Razão, Dr. Fernão Osório, Dr. Simão Ramos, António Tiburcio. Ao DR. Ndombele Mayembe pelo auxílio prestado na efectivação desta tese nosso muito obrigado.

A secretaria provincial da educação de cabinda do técnico do ensino especial Dr. jonato Mpitulo, o presidente da associação de pais e educadores de educação,

directores e professores das escolas inclusivas e pais e encarregados de educação.
A secretaria provincial da minars o nosso muito obrigado por atender o nosso pedido.

Ao corpo Reitoral da Universidade Onze de Novembro na pessoa professor Doutor João
Fernando Manuel e os seus Vice-reitores o nosso muito obrigado.

Ao Isced Cabinda na pessoa professor Doutor José Manuel Sita Gomes e os seus Vice-
Decanos o nossomuito obrigado.

Ao meu padrinho DR. Alexandre Chuculate Pambo, a minha madrinha madre Charlena
Buanga muito obrigado pela coragem que me tenham dado.

Ao pastor António Filipe Gomes pela ajuda espiritual que tem dado, o nosso muito
obrigado.

Aos afiliados: Hélder Gonçalves e Catarina Mingas Gonçalves o nosso muito obrigado
pela força.

As amigas: Meme Ulubuca, Alida Gile Janeta, Maria Goureth Sonsa Barros, Ana Lenda,
Fatima Muila Capita, Rachel Ngapi, Filomena Santos e Cristina Micaela Puati e
comadres: Geovania Cosme Domingos, Candida Pacome Mandige, Maria de Lurdes,
Ana Tomas Pambo, Margarida Sozinho, e todos aqueles que directa ou indirectamente
deram nos força o nosso muito obrigado.

RESUMO

A escola exerce a influência na formação da subjetividade dos seus membros e, por essa razão, assume um papel fundamental de mediadora entre a vida quotidiana. Procura manter ativos os controlos sociais formados através de regras aplicadas no dia-a-dia escolar.

O objetivo principal do presente artigo é a análise do Supervisor Pedagógico na Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em Angola.

Os supervisores, amplamente reconhecidos e presentes em várias áreas de trabalho quotidiano, bem como a concetualização sobre o processo de supervisão são aceites de bom agrado na sociedade.

Será feito uma pesquisa um acompanhamento das escolas heterogenias descrevendo o papel do supervisor pedagógico do ponto de vista da sua intervenção na mudança do comportamento dos dirigentes escolares, sua perceção sobre as crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas inclusão. Por isso, perspetivou-se um estudo de investigação onde se avaliou indicadores como: Área de formação do professor; Tempo de serviço; Domínio dos materiais; Presença e subsídios dos supervisores na escola; as condições da sala de aula; aproveitamento das crianças com deficiências; relação com colegas; critério que utilizam para aprender os conteúdos perspetivas.

Colocou-se como objetivo geral: identificar qual o papel do supervisor pedagógico na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Caso: Município de cabinda, ano 2013

Como objetivos específicos: determinar qual o papel do supervisor pedagógico do ponto de vista da sua intervenção na mudança do comportamento dos dirigentes escolares; Identificar a sua perceção sobre as crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas inclusão; determinar o que poderá ser feito de diferente com os pais e encarregados para uma maior participação destes na educação dos seus filhos com NEE; identificar quais os principais indicadores para uma cooperação conjunta entre os professores e os supervisores.

No que respeita ao tipo de pesquisa, será uma pesquisa exploratória. Pois apesar da problemática das falhas regulatórias e da preocupação com a implementação de

procedimentos e práticas educativas, parece tratar-se de um tema pouco investigado, mostrando-se pertinente a formulação e sistematização de matérias atinentes, bem como a proposição de soluções exploratórias, no sistema educativo.

Palavras-chave: Angola; alunos; inclusão; NEE; supervisor pedagógico;

ABSTRACT

The school exerts influence in the formation of the subjectivity of its members and, for this reason, assumes a fundamental role of mediator between the daily life. It seeks to keep active the social controls formed through rules applied in the school day-to-day.

The main objective of this article is the analysis of the Pedagogical Supervisor in the Inclusion of Children with Special Educational Needs in Angola.

Supervisors, widely recognized and present in various areas of daily work, as well as the monitoring of the supervision process are well accepted in society.

This research will be a follow-up of the heterogeneous schools describing the role of the pedagogical supervisor from the point of view of their intervention in the change of the behavior of the school leaders, their perception on the children with special needs in the schools inclusion. Therefore, a research study was carried out in which indicators such as: Teacher training area; Service time; Domain of materials; Presence and allowances of supervisors in school; The conditions of the classroom; Children with disabilities; Relationship with colleagues; Criterion they use to learn the content perspectives.

The goal was to identify the role of the pedagogical supervisor in the inclusion of students with special educational needs. Case: Municipality of Cabinda, year 2013

As specific objectives: to determine the role of the pedagogical supervisor from the point of view of his intervention in the change of the behavior of the school leaders; Identify your perception about children with special needs in school inclusion; Determine what can be done differently with parents and caregivers for a greater participation of these in the education of their children with SEN; Identify key indicators for joint cooperation between teachers and supervisors.

With regard to the type of research, it will be an exploratory research. In spite of the problem of regulatory failures and the concern with the implementation of educational procedures and practices, it seems to be a poorly investigated topic, and the formulation and systematization of pertinent matters is pertinent, as well as the proposition of exploratory solutions in the Educational system.

Keywords: Angola; Students; inclusion; SEN; Pedagogical supervisor;

Índice geral

RESUMO	5
ABSTRACT.....	7
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE GRÁFICOS	13
INTRODUÇÃO	16
JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	20
DESCRIÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO.....	21
DELIMITAÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO	22
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA.....	23
1.1 Escola como organização	23
1.2 Modelos organizacionais de escola.....	25
CAPÍTULO 2 – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
2.1 Contextualização e evolução histórica	29
2.1.1 A distinção entre a Supervisão Pedagógica e a Avaliação Docente.....	32
2.1.2. As funções e características do supervisor	48
2.2 A evolução da Formação Inicial de professores.....	53
2.3 A função principal do supervisor	60
2.4 A Escola Reflexiva.....	62
2.5. As práticas educativas contemporâneas	67
2.5.1. Para alunos com NEE.....	73
2.6. Uma abordagem comunicacional em Supervisão	74
2.7 As Novas tecnologias da Educação Especial	76
2.8 Desafios colocados ao professor através das Tecnologias de Informação e comunicação nas crianças com NEE.....	77
2.9 Professores e práticas docentes	80
2.10 A Supervisão e o Papel do Supervisor	81
2.11 Características e contributos da supervisão.....	83
CAPÍTULO 3 - INCLUSÃO EDUCATIVA	85
3.1 Breve histórico do processo de inclusão escolar	85
3.2 histórico de atendimento de pessoas com deficiência	90
CAPÍTULO 4 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, CONTEXTUALIZAÇÃO	103

4.1 Alunos com NEE, contextualização.....	103
4.1.1 Motivação.....	104
4.1.2 Motivação p/ aprender.....	108
4.2 Necessidades Educativas Especiais.....	110
4.2.1 Tipos de Necessidades Educativas Especiais.....	110
4.3 Evolução histórica e principais conceitos de NEE.....	113
4.4 Distúrbios de aprendizagem existentes e Dificuldades de Aprendizagem, e etiologia ...	116
4.5 Educação especial em Angola.....	120
4.6. As Dificuldades específicas de Aprendizagem no Sistema Educativo Angolano.....	123
4.7. Contextualização e evolução histórica do ensino em Angola.....	125
4.8 Características do professor facilitador da aprendizagem dos alunos.....	125
4.9. Métodos de trabalho que fomentam a aprendizagem do aluno no contexto da sala de aula.....	129
4.10 Aprendizagem numa perspectiva construtivista.....	131
4.10.1. Teorias e Modelos do Processo de Aprendizagem.....	133
4.10.2. A descontinuidade de relação entre a escola e a família.....	136
4.10.3 Aprendizagem partilhada.....	139
4.10.4 A descontinuidade de relação entre a escola e a família.....	140
4.11 A atuação dos professores.....	143
4.12 As escolas e as famílias em Angola: Realidade e perspetivas.....	146
4.13 Diagnóstico das crianças com Dificuldades de Aprendizagem.....	148
4.14 Motivação, estratégias e expectativas.....	150
CAPÍTULO 5 - O PAPEL DO SUPERVISOR EM CRIANÇAS COM NECIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	176
5.1. A liderança escolar e a supervisão.....	177
5.2. Os estilos de liderança.....	181
5.3 Teorias sobre Liderança.....	182
5.3.1 Teoria de Traços de Personalidade.....	183
5.3.2. Teoria sobre Estilos de Liderança.....	184
5.3.3 Teoria Situacional de Liderança.....	185
5.3.4 Teoria de Liderança Transformacional.....	185
5.3.5. Teoria Emocional.....	186
5.4. Motivação e liderança.....	187
5.4.1 Motivação extrínseca e intrínseca.....	189
5.4.2 Teorias da Motivação no trabalho.....	190
5.4.3. Os incentivos Motivacionais.....	191

5.4.4. A liderança em contexto colaborativo escolar	192
5.5. A equipa de gestão escolar	198
5.6. Diferenciação Pedagógica	201
CAPÍTULO 6 – ESTUDO EMPÍRICO	204
6.1. Objecto da pesquisa e sua localização.....	204
6.2 Metodologia	209
6.3 Opções e Procedimentos metodológicos.....	213
6.4 Objectivos do estudo	215
6.4.1 Objectivo Geral	215
6.4.2 objetivos específicos	215
6.5 Instrumento de recolha de dados	215
6.5.1 Questionários.....	215
6.6 Amostra de estudo.....	217
6.7 Apresentação de resultados das entrevistas.....	218
Apresentação de resultados	219
6.8 Amostra de estudo das entrevistas	235
6.9 Análise das entrevistas dos Pais e Encarregados de Educação (Triangulação dos dados)	237
4.7.1 Análise da entrevista dirigida ao Técnico do Ensino Especial da secretaria da Educação da Província de Cabinda	244
4.7.2 Análise da entrevista dirigida ao Presidente da Associação dos Pais e Encarregados da Província de Cabinda.....	249
4.7.3 Entrevista dirigida a Secretária Provincial da MINARS da Província de Cabinda..	252
6.10 Análise quantitativa (questionários).....	256
DISCUSSÃO DE RESULTADOS	306
CONCLUSÕES.....	312
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICOS	315
ANEXOS.....	331

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - papel do supervisor	82
Figura 2 – Behaviorismo	135
Figura 3 - o esquema da motivação humana constitui-se de factores como o estímulo, comportamento, causa e objectivo.....	189
Figura 4 - linha do tempo das teorias da Motivação.....	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - histórico de atendimento de pessoas com deficiência.....	90
Quadro 2 – tipos de dislexia	112
Quadro 3 - Modelo multifatorial das causas das DA (Lopes, J., 2005:33).	149
Quadro 4 - localização das escolas objectos da pesquisa	205
Quadro 5 - Escolas Inclusivas na província de Cabinda	206
Quadro 6 - alunos matriculados nas salas inclusivas a nível da província de cabinda (2013 a 2016).....	206
Quadro 7 - de escolas Inclusivas na província de Cabinda	207
Quadro 8 - alunos matriculados nas salas inclusivas a nível da Província de Cabinda (2013 a 2016).....	208
Quadro 9 - Definição e distribuição da amostra por escola.....	218
Quadro 10 - pais e encarregados com educandos com necessidades educativas especiais	219
Quadro 11 - entrevista dirigida ao presidente da associação dos pais e encarregados da provincia de cabinda.....	229
Quadro 12 - entrevista. dirigida a secretaria provincial da minars da provincia de cabinda	231
Quadro 13 – participantes das entrevistas	235
Quadro 14 - género dos participantes dos questionários	256

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - de indicação percentual das escolas inclusivas	207
Gráfico 2 - indicação percentual dos alunos matriculados em função das necessidades especiais.....	208
Gráfico 3 – género dos jovens com NEE	236
Gráfico 4 – idade dos jovens	236
Gráfico 5 – nível de instrução dos pais	237
Gráfico 6 – Género dos pesquisados	256
Gráfico 7 - nas turmas inclusivas, os alunos ajudam-se uns aos outros	257
Gráfico 8 – todas as pessoas merecem sentir-se acolhidos	257
Gráfico 9 - os alunos novos são acompanhados individualmente afim de se adaptar à escola	258
Gráfico 10 – os alunos tratam-se com respeito	258
Gráfico 11 - os professores são pacientes em acompanhar os alunos mesmo quando há casos de indisciplina.....	259
Gráfico 12 - o professor não intimida os alunos e não existe uma barreira de assistência	260
Gráfico 13 - a evolução alegra os alunos e os motivos para novas realizações	260
Gráfico 14 - as disciplinas escolares desenvolvem o respeito mutuo.....	261
Gráfico 15 - tem atividades que facilita a aprendizagem de cada aluno em função das suas necessidades.....	262
Gráfico 16 - muitos alunos sentem-se intimidados na escola.....	263
Gráfico 17 - qualquer aluno recebe ajuda e explicações extra da parte dos professores quando necessita.....	265
Gráfico 18 - os professores se interessam mais dos alunos que tiram boas notas.....	265
Gráfico 19 - os alunos são de um nível socioeconómico alto	266
Gráfico 20 - os professores se preocupam com o nível de aprendizagem dos alunos..	267
Gráfico 21 - os professores colaboram entre si	268
Gráfico 22 - existe uma colaboração entre os professores e familiares dos alunos.....	269
Gráfico 23 - os professores e os membros da direção escolar trabalham juntos	270

Gráfico 24 - os professores têm expectativas altas sobre os seus alunos	271
Gráfico 25 - os professores, os membros da direção escolar, a família e os alunos desenvolvem juntos uma filosofia de inclusão	272
Gráfico 26 - os professores têm o entendimento de que todos os alunos são de igual importância	273
Gráfico 27 - os professores lutam para eliminar as barreiras de aprendizagem dos alunos inclusos	274
Gráfico 28 - a atribuição do valor e as aprovações são justas	275
Gráfico 29 - o supervisor ajuda os novos professores na inclusão em adaptar-se a esta realidade.....	276
Gráfico 30 - o supervisor acha que as instalações são boas	277
Gráfico 31 - são oferecidas formações que ajudam os professores em atender a diversidade dos alunos.....	278
Gráfico 32 - utiliza-se práticas de avaliação e de apoio psicopedagógicos com a finalidade de reduzir as barreiras de aprendizagem e da participação dos alunos no seu todo	279
Gráfico 33 - as salas reúnem condições para atender a diversidade.....	280
Gráfico 34 - há promoção de atividades voltadas a respeito da diferença	281
Gráfico 35 - os alunos aprendem de maneira colaborativa	282
Gráfico 36 - os professores planificam, revisam e ensinam em colaboração.....	283
Gráfico 37 - os professores se preocupam em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos	284
Gráfico 38 - os supervisores facilitam a aprendizagem dos alunos.....	285
Gráfico 39 - os trabalhadores em casa contribuem na aprendizagem de todos os alunos	286
Gráfico 40 - todos os alunos participam de deveres complementares extraescolares..	287
Gráfico 41 - as diferenças entre alunos são aproveitadas como recursos de ensino e aprendizagem”	288
Gráfico 42 - quando tenho problema com o meu trabalho peço ajuda aos professores	289
Gráfico 43 - aprendo com estes alunos e professores.....	290
Gráfico 44 - os professores são amáveis	291
Gráfico 45 - creio que os professores são justos quando castigam os alunos e quando premeiam	292
Gráfico 46 - gosto de estar nas escolas inclusivas por mais tempo”	293

Gráfico 47 - uma boa experiência ter alunos de diferentes extratos na mesma sala de aula”	294
Gráfico 48 - o professor frequentou algum curso que o habilitou a trabalhar com as salas inclusivas”	295
Gráfico 49 - os recursos económicos para assegurar esta modalidade de ensino são muito limitados e isto constitui-se num dos principais problemas	296
Gráfico 50 - nos parece precipitado de mais em colocar os alunos com diferentes necessidades educativas especiais em sala única	297
Gráfico 51 - as turmas inclusivas têm merecido uma atenção especial por parte da SPE	298
Gráfico 52 - existem muitas queixas sobre a modalidade em inclusão que esta a ser aplicada.....	299
Gráfico 53 - é correto pedagogicamente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas onde o professor não domina a linguagem gestual.....	300
Gráfico 54 - os professores e os alunos são tratados como pessoas e como possuidores de uma história	301
Gráfico 55 - a instituição faz tudo para diminuir as práticas discriminatórias	302
Gráfico 56 - não existe barreiras para admitir esta qualidade do comportamento	303
Gráfico 57 - são coordenadas as atividades com a escola todos os tipos de apoio para que estas crianças sejam inseridas	304
Gráfico 58 - as políticas de necessidades educativas especiais são inclusivas.....	305

INTRODUÇÃO

O papel da Supervisão Pedagógica no contexto da profissionalização dos professores tem evoluído significativamente contrariando uma racionalidade técnica tradicionalmente associada à concepção generalizada de ensino e ao próprio conceito de formação. Nos dias de hoje, a supervisão tende a ser entendida como uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação (Vieira et al, 2006: 39).

Se, como vimos, o contexto socioeducativo é cada vez mais complexo e diverso, a Supervisão Pedagógica deverá constituir, no âmbito da profissionalização de professores, um meio de gerir essa complexidade e diversidade, tornando-se uma ação estratégica na identificação e resolução de problemas emergentes no campo educativo.

A Supervisão Pedagógica é, idealmente, uma ação de colaboração e solidariedade. Para Formosinho (2010), a Supervisão detém três funções principais, o melhoramento da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização.

A supervisão torna-se, para além de uma ação crítica, uma ação consciencializadora de práticas pedagógicas que se tornam produtivas quando fazem sentido no seu contexto. Por último, a terceira dimensão da supervisão apontada pela mesma autora tem a ver com a promoção de fatores organizativos enquanto garante de rigor, planeamento e eficiência, mas também como fatores desinibidores de stress, passividade ou dependência. Refere ainda Formosinho: na natureza, as relações, a energia e a informação são material essencial da vida e do crescimento. Isto parece ser também verdadeiro para as escolas.” (2002:26).

Para Ferreira (2000), as origens da supervisão aparecem nos primeiros modelos das organizações educativas da antiguidade. Assim ele diz que as escolas chinesas nomeavam funcionários estatais com encargo de controlar o rendimento dos professores. O mesmo sucedia na Índia, Egipto e Grécia. Mais próximo no tempo, assinala-nos os censores Romanos, encarregados de velar pela boa marcha das escolas.

O autor assinala que, no final do Século (V), as estruturas das escolas romanas desapareceram depois do Século de letargia que sucederam a decomposição do regime escravagista na Europa. Foi a igreja quem começa a fundar escolas sobre o seu património. Essas escolas serviam para formar clérigos. Os Bispos, responsáveis pelo nível moral e intelectual de seus futuros colaboradores se preocupavam em velar que estes estabelecessem os seus controlos. Como exemplo disto, temos na Espanha onde o concílio de Toledo no ano 527, se fala do direito e dever que tinham os bispos de controlar as suas escolas. Assim sucedeu em toda a Europa.

Ferreira (2000), a influência da igreja na educação se exerceu em grande medida durante os Séculos X ao XIV, embora em alguns países como Alemanha tenha chegado até ao final do Século XIX e inclusive até ao Século XX na Suécia. Paralelamente ao controlo eclesiástico, nos Séculos XIII e XIV, começa a intervenção do poder civil. Embora o clero, os municípios, as famílias e as próprias organizações gremiais de professor exercessem funções supervisoras, estas só se consolidaram quando os governos começaram a se preocupar seriamente pela educação e criaram os sistemas de ensino público.

A educação é um processo histórico social, existe desde que o homem começou a viver em comunidade, preocupando-se com a necessidade de traçar planos para o futuro, projectando todo tipo da educação e da personalidade a formar.

É óbvio que, num país como nosso, vindo duma dura fase de guerra, seria difícil fazer coisas obedecendo todos os critérios padronizados como se faz em outros países que pelo tempo aprenderam com a experiência. É igualmente difícil existir um rápido desenvolvimento harmonioso quanto a aplicação de critérios de inserção das crianças portadoras de necessidades educativas especiais nas escolas normais obedecendo as realidades científico -intelectual como a de outros países já com uma educação assente em caris rumo a estabilidade. Mais é importante realçar que as instituições ligadas a produção científica tais como Universidades tem vindo a trabalhar para que na devida altura respondam com eficiência e eficácia a criteriosa problemática de inclusão tendo em conta as necessidades do país.

O objectivo deste projecto é apresentar o cenário actual de Cabinda face a implementação da educação inclusiva, bem como as iniciativas que se mobilizam a volta das escolas, no sentido de atender tal paradigma. A reforma educativa em curso

em Angola impõe ainda ao sistema de ensino o desafio da oferta educativa pública de qualidade para todos, rumo a uma sociedade democrática e justa, que reconhece e valoriza a diversidade.

Nesta perspectiva, o Ministério de Educação de Angola (MED), tem como compromisso, imposto em grande medida, pelas exigências actuais de organismos e agências internacionais, impulsionar a transformação de seu sistema educacional para que consolide a educação inclusiva em todo espaço territorial, prevendo que todos os alunos possam participar e se beneficiar, com sucesso, dos espaços e processos comuns de ensino e de aprendizagem. Angola, se depara, portanto, com a urgência de consolidar a política educacional de inclusão, tornando a escola aberta a todos, livre de discriminação, lançando as bases de uma educação fundamentada no respeito, solidariedade e na atenção às diferenças dos sujeitos.

Reconhecemos que, o direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos, também fortemente reforçado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Assim sendo, o referido conteúdo esteve no epicentro durante a conferência de Salamanca ao proferir no seu 3º ponto que:

“As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nómada, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosas ou marginalizadas. Pois, tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares”

(Salamanca 10 de Junho de 1994)

No contexto desta estrutura, necessidades educativas especiais referir-se-ia a todas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. É óbvio que, muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. As escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedida, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Achamos estar certo que, existe um consenso emergente de que, crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam incluídas em grupos educacionais feitos para a maioria das crianças. Portanto, esta perspectiva nos levou ao conceito de escola

inclusiva que reconhecem e valorizam as diferenças, portanto, capazes de ensinar a turma toda sem exceções e sem exclusões com uma demanda e ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem (Mantoan, 2002).

Neste contexto, deve fazer parte do nosso conhecimento como educadoras (e) o desafio que permeiam a escola inclusiva é sobretudo no que diz respeito à aplicação de uma pedagogia centrada na criança e capaz bem-sucedida educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas, não reside somente no facto de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças mais, o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. Para fundamentar esta ideia, recorremos as teorias de Bourdieu (1991) que ao fazer a análise sobre o funcionamento dos sistemas escolares concluiu que, o necessário não seria a criação de escolas estigmatizadas, especificamente para cegos, surdimutismo, atraso mental mas, uma escola voltada a unicidade onde os conhecimentos científicos são objecto de ligação pois, tratar todos como alunos mais utilizando escolas diferentes, professores específicos estaríamos a produzir diferença que dum ou de outra maneira desembocaria na discriminação social. Por isso, embora tenha que sofrer mudanças, a didáctica é uma ferramenta que pode auxiliar bastante na construção desse paradigma inclusivo. Por isso:

Definimos a educação especial como uma modalidade de ensino com carácter transversal a todos os subsistemas de ensino com missão de atender todas as pessoas com necessidades educativas especiais, transitórias ou permanentes, com vista a facilitar sua inclusão escolar e social.

Com o fim de alcançar este desiderato, o Governo angolano aprovou em 2001 um diploma que cria o instituto para educação especial o qual citamos;

“A criação de estratégia para Melhoria do Sistema da Educação, a Lei de Bases do Sistema da Educação e o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação” que no seu artigo 23/nº 1 do decreto-lei nº 8/03 de 17 de Junho de 2003 cria o Instituto Nacional para a Educação Especial”

Importa-nos de igual forma os ideias de Stainback (1999: 21), ao referir –se dos três componentes práticos interdependentes e importantes no ensino inclusivo nomeadamente: *Rede de apoio*; o segundo, *a consulta cooperativa* e o trabalho em

equipa o terceiro e último é a *aprendizagem cooperativa*. Estas componentes ajudam os alunos a aprenderem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e com as semelhanças individuais entre seus pares e a inclusão implica a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais, buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania, mas a matéria que nos propusemos pesquisar é diferente de integração que significa a inserção da pessoa deficiente que precisa estar preparada para este convívio.

Outrossim, será feito essa pesquisa um acompanhamento das escolas heterogenias descrevendo o papel do supervisor pedagógico do ponto de vista da sua intervenção na mudança do comportamento dos dirigentes escolares, sua percepção sobre as crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas inclusão. Por isso, perspectivou-se um estudo de investigação onde se avaliou indicadores como: Área de formação do professor; Tempo de serviço; Domínio dos materiais; Presença e subsídios dos supervisores na escola; as condições da sala de aula; aproveitamento das crianças com deficiências; relação com colegas; critério que utilizam para aprender os conteúdos perspectivas.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Esta pesquisa torna-se importante na medida em que procura trazer algumas realidades atinentes ao processo de inclusão das crianças portadoras de necessidades educativas especiais em Angola particularmente em Cabinda, onde tremendas dificuldades quanto a sua inserção nas escolas normais é ainda um mistério a desvendar.

A falta de pesquisas com qualidade científica desejada para esta áreas é, um outro problema que mereceu a nossa atenção pois, as monografias encontradas na bibliografia do Instituto superior de Ciências da Educação/Cabinda apresentam um pendor mais reducionista e simplista ao analisar a questão de inclusão em (criação de escolas separadas apenas para deficiente). A outra questão prende-se com a existência de supervisores formados mais, não participação nesta acção de inclusão. Esta é mais uma causa que faz com que façamos um estudo mais aprofundado desta matéria.

Quanto a existência de uma literatura científica organizada de produção nacional, há défice para não dizermos “inexistente”. Mais há na literatura internacional obras as quais nos apoiamos para a constituição do nosso referencial teórico tais como: (Smith, C. 2012; Freitas, M.N. & Marques, A. L. 2009; Ferreira, S. 2006; Rodrigues, D. (org) 2011; Jesus, D, Baptista, C, Barreto, M. & Victor, S. (org) 2007; Castel, 1988; Paugam, 1999; Bourdieu, 2001; Matinez & Baamode, 2010; Rojo & Pastor, 1997; Veiga & tal, 2000: Bautista, 1997; Bairrão 1998; Declaração de Salamanca, 1994; Costa, 1999; Lei nº 13/ 0, de 31 de Dezembro; Vandedercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie, 1988; Brinker & Thorpe, 1983,1984; Epps & Tindal, 1987; Niza, R. 1886; Ferreira, 2000; Taylor 1856; Eye & Netzer, 1987; Alarcão, 1996; Correia, R. 1999; Correia, L. 2006; Burity J & Secundino, M. 2010; Selikowitz, M. 2010; Cruz, V. 2009; Tanguay P. 2002;) e outros que fazem uma discussão sobre o assunto.

DESCRIÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO.

As últimas décadas deste século foram marcadas pelo debate mundial acerca da inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino, estabelecendo o componente fundamental da universalização do acesso de todos à educação. A inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino é a meta que Angola pretende alcançar e esse pressuposto exige o redimensionamento do modelo educativo até então adoptado - hoje compreendido como segregativo -, e se lançar em busca da (re) organização para a inclusão. No plano político, esse redimensionamento do sistema de ensino se sedia em iniciativas traduzidas na elaboração de directrizes dos organismos centrais do MED, na organização do sistema de ensino e das escolas, além de acções de formação de professores.

Nessa trajectória, Angola, tem contado com intercâmbio de outros países como parceiros, em acordos internacionais, sob a forma de troca de experiências e formações sistemáticas, bem como decisões e iniciativas locais, ainda que de pequenas repercussões sociais e educacionais.

Os aspectos aqui brevemente assinalados vêm delinear o panorama de escolas de Cabinda na contemporaneidade, bem como os desafios enfrentados para atender ao

paradigma da educação inclusiva tanto para os professores que actuam nas instituições escolares como os resultados alcançados no desenrolar das suas práticas docentes.

DELIMITAÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Com a problemática apresentada definimos o seguinte problema de investigação: que lugar ocupa o supervisor na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais? Como funciona a educação inclusiva na província de Cabinda?

Em consonância com o problema levantado elaboramos as seguintes questões orientadores da nossa investigação: que nível de formação tem os professores de educação inclusiva? Tem uma formação multifuncional os professores que trabalham nas salas inclusivas? Existem professores tradutores nas salas inclusivas? Como tem sido o nível de aproveitamento dos alunos com particularidades de ensino?

CAPÍTULO 1 – A ESCOLA

1.1 Escola como organização

A escola teve ao longo dos anos a missão de cumprir uma função social, de ensinar / aprender, de integrar e transformar-se como organização vital para a sociedade contemporânea (Falcão, 2000).

Como consequência da complexidade da sociedade, do conhecimento e das mudanças exponenciais que caracterizam esta época, o papel das escolas tem necessariamente que ser diferente (Kızılluk, 2013).

Todas as teorias sociais são esforços para compreender e explicar o funcionamento social, os assuntos e a realidade. O objetivo principal destas teorias sociais é compreender as perturbações no funcionamento e a direção dos assuntos sociais.

Do ponto de vista científico, um único fenómeno pode ter diferentes níveis e aspetos. A estrutura chamada “escola” pode ser analisada dentro dos paradigmas de diversas disciplinas (antropológica, sociopsicológica, sociologia organizacional e direito, etc.)

A escola é assim, uma organização social fundada pela sociedade para atender às necessidades educativas. Ou seja, representa uma organização, através da qual, as atividades são conduzidas regularmente e continuamente (Hunt,1972). Como uma organização educacional, a escola disponibiliza aos alunos o conhecimento, habilidades e atitudes de acordo com os objetivos e princípios do sistema educacional (Berner, 2013).

A escola é destacada, dentro do contexto de organizações sociais por se tratar de uma instituição com funções sociais de aprendizagem, de formação. Com o intuito de formar um sujeito apto para assumir o seu espaço na sociedade (Abramovay, 2002).

A escola exerce a influência na formação da subjetividade dos seus membros e, por essa razão, assume um papel fundamental de mediadora entre a vida quotidiana. Procura

manter ativos os controles sociais formados através de regras aplicadas no dia-a-dia escolar.

De salientar segundo Costa (1998: 8) a escola é a “*concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento*”. Ou seja, o funcionamento da escola representa o compromisso entre a estrutura formal e as interações dos alunos com interesses distintos (Nóvoa, 1995).

Segundo Lima (2008) o processo de formalização escolar é comum a todas as escolas, e por isso, destaca-se por ser “*um objeto de estudo complexo e multifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares*” (p.82)

Existem inúmeros fatores que diferenciam as organizações escolares das organizações convencionais, nomeadamente, a existência de departamentos, órgãos diretivos, grupos disciplinares, turmas. As ações existentes na organização escolar dependem de situações e de contextos próprios, definidos pelo comportamento dos atores (Díaz, 2003).

Analisar a escola como organização é um processo necessário para a mudança organizacional. Atualmente, mais do que antes, a escola exige habilidades organizacionais e de gestão para além das habilidades pedagógicas (Dei, 2007).

É pertinente pensar a escola como uma organização prestadora de serviços e com grande valor profissional. Não existem soluções “excelentes” definidas com antecedência, mas sim, a realidade organizacional, os seus pontos fortes e fracos, com o intuito de refletir sobre as intervenções a realizar. Neste contexto, o processo de autoavaliação pode ser o começo de um caminho de melhoria. É identificar os seus aspetos positivos (habilidades) e as suas áreas críticas (limites de disponibilidade do pessoal e espaço, resistência à mudança) que podem se tornar áreas a alterar e melhorar.

A análise organizacional considera a oferta educativa como resultado de um conjunto consistente de processos que devem ser adequadamente planeados, administrados e controlados, a fim de garantir a qualidade e a confiabilidade dos mesmos (Bombelli, 2001). A identificação desses processos numa instituição educacional permite garantir um desenvolvimento efetivo de controlo, reduzir as causas de ineficiência e ter uma visibilidade mais positiva no ambiente que atua (Butera, Coppola, Fasulo, & Nunziata, 2002).

1.2 Modelos organizacionais de escola.

As teorias clássicas, através das quais a de Max Weber, são o exemplo mais marcante, embora pareçam desajustadas com os eventos contemporâneos de mudança na função pública e, sistemas político-administrativos.

A partir da década de 1990, os estudos sobre educação e sobre a escola apresentam perspectivas políticas e (neo) institucionais, o modelo político e a sua ótica micropolítica (Torres, 1997).

A burocracia como um tipo ideal caracteriza um ambiente organizacional distinto, a autoridade hierárquica vinculada a regras, padrões e divisão funcional de trabalho. A burocracia relaciona-se com a visão de carreiras organizadas, salários implícitos e a educação formal (Weber 1978: 971-2). De acordo com o autor, os burocratas seguem ordens voluntariamente porque são dadas pelos mandatários de forma impessoal, racional e leal (Weber, 1978: 212).

A estrutura burocrática contribui para a unidade e coordenação, precisão e velocidade de previsibilidade, obediência, lealdade, imparcialidade, redução de custos e memória institucionalizada. A este aspeto, Weber (1978) ressalva que os administradores devem ser socializados num ethos de seguimento de regras. Esta mentalidade burocrática seleciona e forma uma personalidade assumida para dificultar a iniciativa e a criatividade e, cultiva a obediência para seguir regras e evitar riscos (Gerth e Wright Mills 1970: 50, Weber 1978: 987-90).

Quando se fala em organização escolar burocrática, verifica-se a existência de uma instituição com autoridade racional, onde as normas são vagas, impessoais e integradas em documentos, estabelecidas através de acordos ou imposições específicas. A composição dos cargos atende ao princípio de uma estrutura hierarquizada, a escolha e nomeação dos órgãos diretivos faz-se através de nomeação e com base nas qualificações

técnicas e, os quadros administrativos e funcionários trabalham de forma independente, não havendo qualquer interação com os restantes docentes (Weber, 1999).

Assim, a burocracia weberiana é uma organização interna baseada em três princípios concorrentes, e faz parte de uma ordem institucional. A autoridade hierárquica baseia-se na posição formal e no mandato conferido pelos cidadãos nas urnas e expresso através da supremacia legislativa. A autoridade vinculativa é reivindicada por meio de uma regra hierárquica.

A burocratização associa-se à centralização de recursos (Weber, 1978: 980), embora algumas vezes, os líderes eleitos podem não possuir autoridade, conhecimento e recursos para dirigir e controlar a administração.

De acordo com Weber, a burocracia seria a forma dominante de organização humana no mundo moderno. Embora, negue que a história siga uma lei geral de desenvolvimento e, que ao mesmo tempo, possa ser construída em termos de evolução unilinear ou por ciclos. Para o autor, existe uma estrutura burocrática maleável e uma ferramenta racionalmente projetada, em que a ordem administrativa está sujeita a alterações legislativas (Weber, 1999).

Além do conceito racional-legal de autoridade, Weber identificou duas outras formas: autoridade tradicional e autoridade carismática. Na autoridade tradicional, a legitimidade da autoridade vem da tradição. A autoridade carismática é legitimada pela personalidade e qualidades de liderança do indivíduo dominante. Finalmente, a autoridade racional-legal extrai os seus poderes do sistema de burocracia e legalidade. Sob a lei racional da Autoridade, a legitimidade é vista como proveniente de uma ordem legal e das leis decretadas nela (Weber, 1999)

Os líderes das escolas públicas são funcionários burocráticos de políticas e procedimentos legalmente estabelecidos pelo Estado e, são executados de forma a facilitar a realização de metas predeterminadas.

A escola institucional de análise organizacional (Meyer & Scott, 1983; Zucker 1983) trata de padrões de significado em grande escala que passam a ser considerados na Sociedade e estão subjacentes às ações quotidianas em contextos organizados. Esses padrões de significado são suposições culturais e ideias "entendidas" sobre as formas

adequadas de estruturação de relacionamentos entre indivíduos. A escola institucional está enraizada no fenômeno da Sociologia, uma perspectiva teórica que argumenta que as pessoas criam uma ordem social através de interações entre si e atribuem significados a suas interações (Meyer E Scott). Embora de origem sociológica, a escola institucional tem implicações na sua preocupação com a origem social das estruturas cognitivas (Zucker, 1983). Os fundamentos teóricos da escola institucional estão inseridos em grande parte do trabalho de Weber e relacionam-se com a tipologia e autoridade e princípios legitimadores.

Grande parte da pesquisa dentro das concepções modernas da teoria institucional, como o "novo institucionalismo", lida com a influência generalizada das instituições no comportamento através de regras, normas e outros quadros (Ashworth et al., 2009).

De salientar que, uma contribuição importante de institucionalismo era adicionar uma influência do tipo cognitivo. Esta perspectiva acrescenta que, em vez de agir sob regras ou com base em obrigações, os indivíduos agem através de concepções. "A conformidade ocorre em muitas circunstâncias porque outros tipos de comportamentos são inconcebíveis; e através de rotinas que são seguidas" (Scott 2001, p.67).

Os desafios atuais ao nível educacional e político focam uma perspectiva de uma maior prestação de contas, maior transparência e visibilidade de trabalho dos professores e das escolas, com o objetivo de elevar os padrões de ensino, bem como os resultados dos alunos. Deste modo a procura frequente para uma melhor eficácia e eficiência do desempenho profissional dos docentes tem conduzido a reformulações da sua função.

Os supervisores, amplamente reconhecidos e presentes em várias áreas de trabalho quotidiano, bem como a concetualização sobre o processo de supervisão são aceites de bom agrado na sociedade.

Importa salientar que a evolução das práticas supervisivas tendem a ter como objetivo o desenvolvimento profissional do docente, o qual pauta-se por uma reflexão e orientação na ação deste e, com vista a melhorar a qualidade do seu desempenho.

A revisão da literatura aponta para a necessidade de sistemas de supervisão não apenas no início da atividade docente, mas também como fator potenciador de melhoria contínua do sistema educativo, adequando metodologias de ensino e estruturação

curricular às necessidades dos alunos. Neste sentido, sendo a osteopatia uma profissão em processo de regulamentação que integrará o sistema de ensino superior a par de outras tecnologias da saúde com ciclos de estudos já estruturados, este estudo tem ainda como objetivo identificar de que forma a supervisão pedagógica poderá contribuir para o desenvolvimento pedagógico do corpo docente.

CAPÍTULO 2 – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Contextualização e evolução histórica

Em relação à definição de supervisão, pode-se ressaltar de acordo com Alarcão (2002) na capacidade de agir sobre os elos essenciais do sistema, de modo a manter a articulação/ligação entre todas as partes da escola.

De acordo com Alarcão (2009, p.120) a supervisão pode ser definida como o processo de dinamização e acompanhamento de todo o desenvolvimento de uma organização escolar e de todos os que trabalham nela, e onde através das aprendizagens individuais e coletivas se estuda, ensina e apoia a função educativa.

Atualmente, a supervisão apresenta duas características importantes, a democraticidade e a liderança com visão. Democraticidade que tem como base a cultura colaborativa, reflexiva e, uma autonomia e liderança com visão no futuro.

Inicialmente o conceito de supervisão ao nível nacional era associado à formação inicial dos professores, embora ao longo do tempo tornou-se mais abrangente e acompanhou o desenvolvimento da escola (Maio, Silva e Loureiro, 2010).

Se inicialmente o conceito de supervisão em Portugal estava essencialmente ligado à formação inicial de professores, ao longo do tempo tem vindo a tornar-se mais abrangente, acompanhando o desenvolvimento da escola. Segundo Maio, Silva e Loureiro (2010), a supervisão não pode restringir-se ao espaço da sala de aula, que é o domínio da supervisão pedagógica, mas tem que estender-se a toda a escola, integrando a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes e as implicações deste na qualidade do ensino prestado aos alunos, mas também o desenvolvimento e evolução da escola, expandindo-se ao domínio da supervisão escolar. Surge, pois, o conceito de supervisão escolar, considerado por diversos autores como um conceito mais lato e abrangente por oposição ao conceito de supervisão pedagógica que tem um campo de ação mais restrito.

A este aspeto, Sá-Chaves (2000, p.41) caracteriza a supervisão como um “pressuposto da construção interpessoal do conhecimento, resolução de situações problemáticas reais e a necessidade um conhecimento prévio que permita compreender a dar sentido à novidade de cada situação”. Deste modo, a supervisão inclui-se num novo paradigma de intervenção e ação docente, e conduz a determinados conceitos como a (co) responsabilidade, monitorização, avaliação e gestão do currículo (Caseiro, 2007).

Assim, abordar a temática da supervisão é incluir os processos de ensino e aprendizagem, a reflexão e investigação sobre a ação com base na construção do conhecimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008).

Ao nível do sistema de ensino em Portugal a supervisão está inserida na componente curricular da formação inicial, bem como nos cursos de pós-graduação, mestrados ou doutoramentos. Embora, deveria estar identificada, de acordo com Roldão (2008), como um mecanismo de trabalho regular nas escolas.

Para Ferreira (2000), as origens da supervisão aparecem nos primeiros modelos das organizações educativas da antiguidade. Assim ele diz que as escolas chinesas nomeavam funcionários estatais com encargo de controlar o rendimento dos professores. O mesmo sucedia na Índia, Egipto e Grécia. Mais próximo no tempo, assinala-nos os censores Romanos, encarregados de velar pela boa marcha das escolas. O autor assinala que, no final do Século (V), as estruturas das escolas romanas desapareceram depois do Século de letargia que sucederam a decomposição do regime esclavagista na Europa. Foi a igreja quem começa a fundar escolas sobre o seu património. Essas escolas serviam para formar clérigos. Os Bispos, responsáveis pelo nível moral e intelectual de seus futuros colaboradores se preocupavam em velar que estes estabelecessem os seus controlos. Como exemplo disto, temos na Espanha onde o concílio de Toledo no ano 527, se fala do direito e dever que tinham os bispos de controlar as suas escolas. Assim sucedeu em toda a Europa.

Ferreira (2000), a influência da igreja na educação se exerceu em grande medida durante os Séculos X ao XIV, embora em alguns países como Alemanha tenha chegado até ao final do Século XIX e inclusive até ao Século XX na Suécia. Paralelamente ao controlo eclesiástico, nos Séculos XIII e XIV, começa a intervenção do poder civil. Embora o clero, os municípios, as famílias e as próprias organizações gremiais de

professor exercessem funções supervisoras, estas só se consolidaram quando os governos começaram a se preocupar seriamente pela educação e criaram os sistemas de ensino público.

Na Grécia antiga, surgiram as primeiras pessoas especificamente encarregadas de acompanhar o desenvolvimento da vida escolar. Na Roma Imperial, os censores, para além de encarregados do recenseamento dos impostos e da vigilância dos costumes, isto é da moral pública, eram encarregados também de fiscalizar as escolas. Na idade média, na área de influências do catolicismo, o serviço de supervisão ou melhor, de vigilância sobre as escolas era exercida pela igreja, por intermédio de seus bispos. Posteriormente, esta função passou a ser exercida por leigos indicados pela igreja, para tratar de questões de matrículas e pontualidade de alunos e professores. Ferreira (2000), na idade moderna surge a figura do supervisor escolar, cuja função era mais de julgar a pessoa do professor, do que executar tarefas pedagógicas. É de salientar, ainda, que a vida profissional do professor dependia muito do julgamento deste inspector.

No Século XX, com o desenvolvimento dos estudos didáticos - pedagógicos e a visão do trabalho de administração, graças aos trabalhos de Winslow & Taylor (1856-1915), a supervisão escolar passa cada vez mais a buscar a eficiência no trabalho magistral, assumindo, no entanto, mais carácter tecnológico do que humano. E deste modo que a supervisão passa a ser autoritária. No final do século XX a supervisão sofreu grandes reformulações e se estruturou no exercício da inspecção na escola ao longo dos tempos, coube: Nas escolas da igreja: eram os bispos ou os seus delegados que visitavam a escola, em conformidade com a doutrina adoptada; Os supervisores dos mosteiros visitavam as escolas monarcas; No ensino público eram os representantes do governo (vedor), nas suas áreas de jurisdição; Nas escolas dos meninos da doutrina, eram os coregeadores (magistrados) que visitavam as escolas.

Mais tarde, foram aparecendo inspectores de controlo governativo, estes preocupados com as normais do tipo administrativo, inspectores técnicos, com a função específica de orientar os professores do ponto de vista pedagógico - didáctico, e supervisores voltados para análise avaliação, assessoria e valorização do rendimento escolar.

Ainda no século XX, com o desenvolvimento dos estudos didáticos – pedagógicos de Winslow Taylor (1856-1915), a supervisão escolar passa cada vez mais a buscar a

eficiência no trabalho magistral, assumindo, no entanto, mais carácter tecnológico do que humano. E deste modo a Supervisão passa a ser autoritária. A partir de (1930), por influencia do desenvolvimento dos estudos sobre relações humanas e do fortalecimento dos ideais democráticos de vida, a Supervisão escolar começa a humanizar-se buscando um desempenho do professor com base na liderança democrática; Na cooperação; No melhor relacionamento humano; Na visão de todos os comprometidos no processo educativo como pessoas, notadamente os alunos; No incentivo à criatividade e responsabilidade ao invés de dependência e conformismo. Na visão do aluno, principalmente que precisa ser compreendido e adequadamente orientado a fim de poder realizar-se como pessoa humana, em função de todas as suas possíveis potencialidades e limitações. No melhor conhecimento do processo ensino /aprendizagem.

Para Eye e Netzer (1987), a Supervisão Escolar deve alcançar: o crescimento profissional, para o desenvolvimento do currículo e aperfeiçoamento do ensino, permitindo a relação escola/ comunidade.

2.1.1 A distinção entre a Supervisão Pedagógica e a Avaliação Docente

Supervisão tem sido um conceito bastante debatido pelos investigadores, nos últimos anos. Neste contexto, Alarcão & Tavares (2003), definem supervisão como,

“A orientação da prática pedagógica como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua.”

Assim, segundo os autores, a Supervisão representa um trabalho de equipa, uma dinâmica de atuação educativa, interagir, questionar e sugerir. Tendo como principal objetivo repensar atitudes, desenvolver capacidades reflexivas, para uma prática de ensino cada vez mais eficaz.

São inúmeras as investigações que salienta a importância da supervisão numa perspectiva de associação com a normatividade, superioridade e reprodução de práticas humanas. Neste contexto, requer então a visão mais técnica da sua própria conceptualização, de forma menos hierarquizada. Deve-se então conceituar através de valores e crenças

individuais numa supervisão colaborativa (Alarcão & Tavares, 2003; Gold Hammer e Cogan, 1987).

Assim sendo, esta procura de soluções, de forma articular através de um processo conjunto que engloba a observação, recolha de informação e análise que possa reconstruir significados, integra, conjuntamente, o docente, o aluno e o supervisor.

De uma forma geral, a supervisão como conceito atua e impõe aos professores soluções técnicas que se relacionam com processos, conteúdos e estratégias sobre o ensino na sala de aula, a supervisão tem a sua atuação de dentro para fora, como um processo de reflexão do ensino e, igualmente, na cooperação entre colegas, tendo como base a mudança.

O conceito de supervisão tem evoluído ao longo dos últimos anos, associada à evolução da cultura e da sociedade a que se relaciona, apresentando por isso, diferentes designações. Tal como contextualiza Alarcão e Tavares (2003: 16), *“A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”*.

Neste contexto, a noção multivariada de supervisão inclui a existência de uma grande variedade de modelos, cada um com os seus aspetos principais, que são uma mais-valia para a noção de ação supervisiva.

Tracy (2002 in Oliveira-Formosinho, 2002) realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre os modelos e abordagens de supervisão, nomeadamente, através da metáfora dos “Muros” e das “Janelas” de Sergiovanni e Starratt (1993 cit. Tracy, 2002 in Oliveira-Formosinho, 2002). As “Janelas” representam para os autores, a relação entre a teoria e a prática, e esta articulação revela-se fundamental no estudo da supervisão.

Para Formosinho (2002: 18) a supervisão é contextualizada,

“Não simplesmente num contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e adultos, alunos e professores, profissionais e auxiliares) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve”

Segundo Alarcão (2002) a supervisão é efetuada a dois níveis, por um lado, através da formação e desenvolvimento profissional dos agentes da educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e por outro, o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas.

A supervisão, na opinião de Sá-Chaves (2000), é

“Entendida como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo de acordo com a natureza da interação criada, ser facilitado ou inibido.”

O nosso entendimento sobre o que deve ser um supervisor é que o mesmo deve reconhecer que o questionamento e a reflexão são processos importantes de melhoria através dos quais é possível conseguir-se mais facilmente, clarificar os processos e os resultados, pelo que se deve estabelecer significados partilhados em torno das prioridades do desenvolvimento profissional do docente.

Seguindo esta linha de pensamento, a supervisão de professores que perfilhamos consiste na missão de um supervisor com funções de liderar comunidades aprendentes, considerando a liderança como uma tarefa compartilhada segundo os princípios de:

- Capacidade de ajudar a implementar um diagnóstico e a resolução de problemas;

- Capacidade de desenvolvimento de programas e/ ou projetos;

- Capacidade de explicar uma cuidadosa planificação onde pode ajudar a tornar real o futuro desejável, clarificando os objetivos e prioridades da melhoria da docência e centrar a atenção no que acontece nas práticas de aula;

- Mérito para orientar e desenvolver programas de melhoria com os seus formandos;

- Evidência de organização e incentivo dos formandos para preparar objetivos e modelos organizativos na coordenação e organização de práticas letivas;

-Competências para estimular os docentes na troca de saberes entre colegas da mesma área disciplinar ou de áreas curriculares diferentes, por exemplo, nas reuniões de Departamento, de Conselho Pedagógico, de Área Disciplinar, de Equipas Educativas, na Formação Inicial e Contínua de professores;

-Conhecimento para estimular práticas nos docentes para a investigação em educação em que estes procuram novas linhas, no sentido de mudar práticas, com abordagens significativas de novas pedagogias, novas tecnologias respondendo a novas exigências na sala de aula. É incentivando e valorizando a procura de novos (e melhores) modos de fazer a educação que as escolas irão mudando.

O papel da Supervisão Pedagógica no contexto da profissionalização dos professores tem evoluído significativamente contrariando uma racionalidade técnica tradicionalmente associada à concepção generalizada de ensino e ao próprio conceito de formação. Nos dias de hoje, a supervisão tende a ser entendida como uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação (Vieira et al, 2006: 39).

Se, como vimos, o contexto sócio-educativo é cada vez mais complexo e diverso, a Supervisão Pedagógica deverá constituir, no âmbito da profissionalização de professores, um meio de gerir essa complexidade e diversidade, tornando-se uma acção estratégica na identificação e resolução de problemas emergentes no campo educativo.

A Supervisão Pedagógica é, idealmente, uma acção de colaboração e solidariedade. Para Formosinho (2002), a Supervisão detém três funções principais-o melhoramento da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de auto-renovação da organização. Relativamente ao melhoramento da prática, este pode ser reflexo da motivação dos professores para a mudança e surge em três áreas distintas:

A instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal, a sua prática global e a prática do ensino em geral e no caso da nossa pesquisa a inclusão destas crianças e jovens em salas normais. A mesma autora sugere que, graças à supervisão e dentro dos seus modos preferenciais, no crescimento contínuo a que o professor está sujeito, este desenvolve o seu estilo cognitivo, incluindo sistemas representacionais e sistemas de crenças. Por

outro lado, a prática global do professor pode aumentar a eficácia junto dos alunos com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas e adequadas. Por fim, o seu conhecimento contribui em grande parte para o conhecimento colectivo na área da Pedagogia.

Ainda de acordo com Formosinho, a segunda dimensão da Supervisão diz respeito ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem através do questionamento e da reflexão sistemáticos. Este processo consiste basicamente na colocação e resolução de problemas. Questionada uma determinada situação pedagógica, existe a procura consequente de possíveis práticas alternativas com a incorporação de “estratégias para gerar uma tensão produtiva ou sintónica e para reduzir a tensão distónica” (2002:26).

A supervisão torna-se, para além de uma acção crítica, uma acção consciencializadora de práticas pedagógicas que se tornam produtivas quando fazem sentido no seu contexto. Por último, a terceira dimensão da supervisão apontada pela mesma autora tem a ver com a promoção de factores organizativos enquanto garante de rigor, planeamento e eficiência mas também como factores desinibidores de stress, passividade ou dependência. Refere ainda Formosinho: Na natureza, as relações, a energia e a informação são material essencial da vida e do crescimento. Isto parece ser também verdadeiro para as escolas.” (2002:26).

A Supervisão é, de facto, uma função da escola com importância na sua organização orquanto dinamiza e desenvolve dinâmicas individuais e de grupo constituintes de uma interacção aberta e contínua. Uma definição bastante completa de Supervisão Pedagógica é a que propõem Alarcão & Tavares (1987:80) - “uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica”. A supervisão Pedagógica é um processo multifacetado porque encerra tarefas variadas e múltiplas aprendizagens – a nível pedagógico, didáctico, organizacional, cultural e social. Além disso, a aprendizagem é bilateral e colateral, isto é, o supervisor e o formando partilham conhecimento que é progressivamente co-construído, sendo colateralmente o aluno quem usufrui e partilha dessa construção de conhecimento.

A Supervisão Pedagógica é, no entanto, mais do que uma orientação. Como lembra Fullan (2003:23). portanto na Educação, um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos. A firma Cogan (1973) que:

The clinical domain is the interaction between a specific teacher or team of teachers and specific students, both as a group and as individuals. Clinical supervision may therefore be defined as the rationale and practice designed to improve the teacher's classroom performance. (1973:9) ou seja, o enfoque da supervisão clínica são os fenómenos da sala de aula cuja análise e interpretação contribuem ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Neste processo, os intervenientes activos e directos são o supervisor e o formando e os intervenientes indirectos os alunos. A Supervisão Pedagógica, ao contrário, é faseada e cíclica ao mesmo tempo pois é um processo impulsionado por momentos de crescente conhecimento assimétrico e pressupõe fases de planificação, observação e avaliação. Assim, o ciclo de Supervisão deve ser assumido como um ciclo continuum que vai desde a reunião preparatória da observação, à observação, à análise da informação recolhida na observação e definição de estratégias de intervenção, à reunião pós-observação e à avaliação sempre numa lógica de reflexão e questionamento sobre o ensino como salienta (GOLDHAMMER, 1982).

Alarcão e Tavares (2003:44) apresentam vários cenários de formas possíveis de Supervisão Pedagógica e assumem igualmente a existência de vários modelos de Supervisão Pedagógica. Contudo, estamos em crer que actualmente a tendência é a de uma emergência de um cenário eclético ou integrador, como lhe chamou Alarcão e Tavares (2003:161), autora que desenvolveu o conceito de supervisão não standard como um modelo de respeito pelas diferenças e variações dos professores, “um modelo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação.”

Nesta óptica, o supervisor pedagógico interage em permanência com o formando partilhando com ele uma prática reguladora da acção, uma prática reflexiva que contribui ao desenvolvimento de ambos. Para que tal empreendimento seja possível,

Alarcão e Tavares (2003) lembram que o supervisor pedagógico deve possuir capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermeneûtico-interpretativas e, por fim, avaliativas.

O supervisor segundo Tavares (2003) deve conseguir criar um clima de confiança e de uma liderança democrática onde o formando tem voz e liberdade de agir, sabendo igualmente que o supervisor tem direito a julgar. Dotado de competências conceptuais e técnicas para desenvolver um projecto de observação e análise adequados, o supervisor pedagógico deve valorizar uma avaliação formativa ao elaborar feedback's construtivos. Portanto, a Supervisão Pedagógica é, portanto, um processo flexível de compromissos entre intencionalidades e necessidades que, numa perspectiva construtivista, desenvolve interactivamente um “currículo de formação” adequado a cada situação ou núcleo de formação.

Embora pese as realidades acima referenciadas, no decorrer do tempo, a profissão de supervisor foi muito desvalorizada que perdeu o propósito e deixou de ser obrigatória no organograma básico da escola no transcurso da história educacional, mudando de parâmetros e até mesmo de nomenclatura várias vezes, como destaca Ferreira (2001):

Desse modo, a “especialização desespecializada” levou a que esses profissionais, “perdidos” na busca de sua identidade e “sérios” no trato dos problemas educacionais, fossem desconsiderados e desrespeitados. Os supervisores passaram a ser chamados de “pessoal de apoio”, “personagens escolares”, “parceiros” e tantas outras nomenclaturas que desqualificam na intenção de identificar algo que não está bem identificado, não traduzindo o relevante trabalho da supervisão. Ferreira (2001:91)

De acordo com a teoria educacional vigente, a função de Supervisão Pedagógica apresentou em sua trajetória variados nomes, de acordo com as teorias educacionais passadas: Orientação Pedagógica, Coordenação Pedagógica, Supervisão de Ensino, Supervisão Educacional, Assistência Pedagógica, Supervisão da Educação, Supervisão Escolar, Professor Supervisor Educacional, Inspeção Escolar, dentre outros.

Na realidade Angolana o pouco deste profissional foi marginalizado pelos professores e pelos demais funcionários, porque normalmente agia sozinho, impondo e vigiando as normas estabelecidas pelas instâncias superiores de forma arbitrária, sendo visto como autoritário e até mesmo “delator” dos colegas, como descreveu Lima (2001):

A idéia da Supervisão surgiu com a Industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa na produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa. Lima (2001:69)

Através dessas nomenclaturas percebe-se uma ideologia/ação sempre presente. Questionada, criticada e repensada, esta ideologia exige que o trabalho que era confiado ao Supervisor seja dinamicamente assumido e praticado com fidelidade aos imperativos da realidade em que estava inserido, criando grandes conflitos e desencontros educacionais, conforme relatado por Silva Junior (2002):

De mensageiro oficial a articulador voluntário, o supervisor iniciou seu próprio caminho de renúncias. Orientado para o controle, desorientou-se com o cerco a que acabou submetido. Cerco teórico-político nas escolas que propunham a extinção de seu processo de formação e cerco prático-político nos movimentos de massa do professorado que não conseguia ver no supervisor um companheiro comum de jornada. Silva Junior (2002:94).

Ainda assim, a necessidade de se ter uma Supervisão Educacional atuando em vários setores da sociedade passou a ser uma exigência de referência técnica. No entanto, o Supervisor pedagógico é também facilitador do desenvolvimento de projetos coletivos na escola. É o agente responsável por uma prática democrática, envolvendo professores, alunos nas suas variadas facetas, comunidade e Secretaria da Educação, além de contribuir academicamente com o processo de ensino-aprendizagem e de assessorar as equipes no campo das variáveis psicossociais e político-administrativas,

que interferem nas relações interpessoais diretamente dentro da escola, sem que com isso, perca a característica sistêmica do trabalho desenvolvido nas escolas. Outro aspecto importante na prática do Supervisor no trabalho pedagógico, é o de promover a integração e articulação de todo o processo político pedagógico, onde agirá de acordo com suas competências política, humana, técnica e pedagógica, em consonância com a legislação de base nº 13/01 de 31 de Dezembro vigente no país.

Todavia cabe ao supervisor segundo minha reflexão:

Torna-se responsável pela formação continuada da equipe que trabalha direta ou indiretamente em sua área de atuação, pois está comprometida com o processo de

ensinar, aprender e educar, acompanhando a aprendizagem plena do aluno e a regularização e registro da sua vida escolar. (Grife Meu)

Essa aprendizagem, bem como todos os registros que a envolve, passam a ser objeto de trabalho da Supervisor Pedagógico que problematiza, pondera, discute e acompanha com a equipe o tratamento dado ao processo educativo e às condições existenciais dos alunos no caso nosso aqueles que são portadoras de necessidades especiais, atuando de forma a contribuir em um movimento de participação continuada, no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam e se interagem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e para o desempenho global mais qualificado da instituição como um todo.

VILLARDI & OLIVEIRA (2005) apontam:

No que diz respeito à educação, nossa principal área de interesse, não é incorreto dizer que se trata de uma relação “tensa”. A pedagogia ainda mantém uma tendência, herdada do paradigma tradicional, que podemos chamar de “instrucionista” – ênfase em conteúdos neutros e aprendizagem mecânica; didáticas “instrumentais”, meros aglomerados de conhecimentos teóricos e técnicos sobre o “fazer” pedagógico; avaliações voltadas para conhecimentos factuais, acenadas em propostas obsoletas de provas – uma perspectiva que só muito raramente ultrapassa a simples disseminação de informação (VILLARDI & OLIVEIRA, 2005:31).

Em sua gestão a Supervisor deverá orientar a selecção de procedimentos, recursos e instrumentos metodológicos e avaliativos para a acção educativa, na elaboração do diagnóstico da realidade e na articulação entre a teoria e a prática. A idéia é buscar a coerência necessária entre teoria e práxis no processo educativo mais amplo. Desta forma, o Supervisor Pedagógico é um profissional que observa as várias e múltiplas facetas subjetivas de uma mesma realidade específica educativa e uma realidade mais ampla do mundo, procurando estudá-las, confrontá-las com as leis vigentes e aprofundá-las pelo estudo, pelo diálogo, num processo de ação-reflexão-ação que alimenta e re-alimenta continuamente a trajetória de toda a comunidade educativa, com vistas à construção de pessoas-sujeito da própria história. Neste contexto, Junto com os pais o Supervisor:

Aprende na medida em que vai entendendo como funciona a sociedade e vai desmontando, pouco a pouco, essa engrenagem complicada da qual a escola é apenas uma peça. Ele aprende quando procura entender juntos por que os filhos vão mal na escola e descobre que o problema não é individual mas sim coletivo e que sua solução depende de toda a comunidade (CECCON, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1990:91).

Além disso, o Supervisor também é um profissional que sabe trabalhar com o grupo, envolvendo todos em um mesmo processo, valorizando e maximizando a participação de cada um na vivência da proposta pedagógica e da rotina escolar para que, na interação entre pessoas, vivências e acontecimentos, os processos de ensino e aprendizagem e a educação se desenvolvam em sentido pretendido pela comunidade educativa, como afirma Rangel (2007):

A inclusão da diversidade refere-se ao acolhimento de todas as singularidades étnicas, raciais, culturais, socioeconômicas, de gênero, de características biopsicológicas e sociocognitivas. A inclusão da aprendizagem refere-se à garantia do conhecimento como direito da vida cidadã e, portanto, como direito de todos (RANGEL 2007:5).

E mais: a “Supervisão tem um núcleo central de actuação: o ensino. O ensino é, tanto do próprio Supervisor, como dele com os Professores e Sectores Pedagógicos da escola” (op cit, p.5).

Neste texto ele diz que os “homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2001, p.2). esta afirmativa nos remete a várias indagações relativas à Supervisão Pedagógica.

Neste sentido levantamos as seguintes questões: Quem somos? Qual a nossa identidade? Que profissionais somos? A quem a nossa acção está servindo? Quais as consequências de nossa acção ou omissão? O que, como e para quê pretendemos realmente transformar?. Neste sentido, afirma Ciavatta (2001:135), o “homem, sujeito e objeto na produção do conhecimento, não é um indivíduo isolado, mas um sujeito social que realiza a história e nela se realiza” logo, pode a nossa ação ser verdadeiramente dialética?

As questões surgem pelo facto de às vezes a actuação do supervisor torna-se tão padronizada e mecânica, que esta o aliena e não permite exercer sua verdadeira força de acção transformadora, restando-lhe apenas a acção de manutenção e perpetuação de uma filosofia estruturada nos moldes adequados para a continuidade do controle e do poder, como nos mostra Konder (1981:76-77), quando devia muito mais ligar-se as diversas situações de debates das políticas educacionais actuais relativas a inclusão de portadores de necessidades especiais.

As pesquisas sobre a história do trabalho do Supervisor Pedagógico, sua trajetória, sua acção política pedagógica e social, bem como seus desdobramentos na construção de uma sociedade mais justa e solidária, se dará neste texto a partir da perspectiva do método histórico materialista dialético, apresentado por Karl Marx em várias e importantes obras. Em destaque a obra ‘O 18 de Brumário de Luis Bonaparte’, publicado em 1852, em que Marx analisa a conjuntura política da formação económico-social capitalista francesa, desde o período das revoluções de 1848 até o golpe de Luís Bonaparte, utilizando o ‘materialismo histórico’, instrumental teórico da ciência da história criado pelo próprio Marx e Engels e que dá início à possibilidade do conhecimento científico das sociedades.

Neste contexto, a partir de uma análise mais profunda e ampla da história desse agente educacional, desde o seu surgimento até os dias de hoje, além de todas as suas múltiplas relações, é que poderemos buscar uma matriz atual das suas competências, traçar o perfil e as acções desse profissional que ainda busca se encontrar no cenário educacional vigente (em Angola, particularmente em cabinda local do objecto da nossa pesquisa), na tentativa de consolidar a regulamentação de sua categoria profissional em âmbito nacional. Como cita Lowy, um dos pensamentos de Marx (1985:53): “da mesma maneira que a Sociedade produz ela mesma o homem como homem, ela é produzida por ele”. Desta forma a supervisão busca essa resposta em sua história para definir a sua acção na educação globalizada de hoje.

Além disso, parafraseando Marx (2001) :

E assim como na vida privada se diferencia o que um homem pensa e diz de si mesmo do que ele realmente é e faz, nas lutas históricas deve-se distinguir mais ainda as frases

e as fantasias dos partidos de sua formação real e de seus interesses reais, o conceito que fazem de si do que são na realidade (2001:16).

Lembrar que, é indispensável fazer um breve histórico sobre a importância do diálogo quando abordamos situações referentes ao supervisor, pois é um dos instrumentos mais importantes na construção do conhecimento e da actuação de um supervisor. Exemplo disso encontramos na fala de Konder (1981) ao recignificar a dialetica e argumenta que:

A Dialética era, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão (KONDER, 1981:7).

Refletir e questionar a história da supervisão será de fundamental importância para apontar novas perspectivas de trabalho para esse profissional que hoje está sem um referencial nacional, com múltiplas funções, nomeclaturas e ações, necessitando organizar suas metas e referenciais, para realmente saber qual o seu papel na educação brasileira. Mais do que isso, como descreve Frigotto (2006):

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a acção. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da acção para transformar (2006:81).

Podemos encontrar a confirmação sobre a importância da prática consciente quando Kosik (1986:217) afirma que o “GRANDE conceito da moderna filosofia materialista é a praxis” e que também a “praxis é a esfera do ser humano”(op. cit.,p.222).

No Relatório dos Seminário de Supervisão Pedagógica, proposto pelo MED (Ministério da Educação) em 2008, demonstra um vínculo da profissão do Supervisor Educacional com a formação do cidadão como um todo e o controle da educação da população, desde o início das grandes sociedades da humanidade, que antecedem a revolução industrial e o surgimento oficial da profissão da supervisão. Em outras palavras

podemos afirmar que a Supervisão Pedagógica existe desde que existe a escola como instituição. Já em Atenas e Esparta, o sofronista e o éforo exerciam atividades de Supervisão na formação e acompanhamento de discípulos no exercício de da retórica.

Esta realidade não é diferente da educação em Angola, primeiro por constituir-se nos moldes europeus, através das acções missionárias, como nos mostra a história da colonização do povo Angolano, que foi por séculos. Em segundo lugar por existir desde sempre a figura de chefe de família nas tribos que sempre desempenhou a função de supervisão familiar. Com estas realidades a supervisão inicia então a sua acção nas instituições educacionais, porém ainda com toda a filosofia dos jesuítas, onde o objectivo era o controle, a dominação e a reprodução de uma estrutura social já devidamente delineada, não muito diferente do que escreveu (Marx, 2001:24).

Ao lado disso, tomamos como marco histórico o ano de 1841, tendo a supervisão o foco direccionado para a prática do professor, sem a preocupação com a formação desse profissional e muito menos com as suas múltiplas relações dentro da escola. Tinha como o objetivo principal apenas melhorar o desempenho da escola em sua tarefa educativa, ação esta que se manteve por mais de trinta anos.

Durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar (Niles e Lovell 1975). Somente em 1841, em Cincinnati, surgiu a idéia de supervisão relacionada ao processo de ensino, sendo que até 1875 estava volta da primordialmente para a verificação das atividades docentes (LIMA, 2001:69).

A supervisão manteve por várias décadas o controlo, a vigilância e a padronização em busca da manutenção do poder do conhecimento, cada vez mais para uma elite privilegiada da sociedade, e passou a estabelecer padrões comportamentais a serem desenvolvidos e seguidos, além de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino, onde o supervisor actuava como um profissional que transmitia um conhecimento específico, além de determinar e apresentar as diretrizes do trabalho, através acções onde o julgamento e as recompensas ocorriam para manter o padrão de excelência adquirido, como afirma (LIMA, 2001:70):

No final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino. No começo do século XX, pode-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria de ensino e na medida dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Nos anos que se seguiram, entre 1925 e 1930 época de tumultos das grandes guerras, muda o foco educacional, devido às novas diretrizes apresentadas pelas ciências comportamentais e, mais uma vez, a acção do supervisor foi alterada para se adaptar às novas demandas sociais em busca do alcance dos objetivos propostos. Em sua prática estabelece uma dinâmica onde o grupo coopera e é valorizado em suas decisões, através de uma liderança democrática, onde Martins (2007) destaca:

A partir de 1925, nota-se uma maior importância das ciências comportamentais na supervisão. Surge então a introdução de princípios democráticos nas organizações educacionais, aplicando-os ao papel do supervisor como líder democrático. Martins (2007:23).

Segundo Alarcão & Tavares (2007), estas novas tendências supervisoras atribuem ao supervisor a função de liderar comunidades aprendentes, pelo que consideram que “ *se tomou consciência de que o desenvolvimento humano, individual e coletivo, é a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional*”, o que por si só tornam imperativo redefinir a supervisão e as suas funções.

Neste sentido temo-nos questionado frequentemente do papel do supervisor, e o que o pode mobilizar para uma acção educativa inovadora. Pensamos que talvez a resposta deva passar pela organização do dia-a-dia e assegurar que se crie uma estrutura de formação continuada no ambiente escolar. Assim, quanto a nós o contributo do supervisor deveria ser redefinido com base no seu objeto de trabalho, e no resultado da relação que deverá ocorrer entre o professor que ensina e o aluno que aprende, passando a construir o núcleo do trabalho do supervisor na escola.

Ainda neste sentido, torna-se essencial para uma exemplar e eficiente atuação supervisiva, um planeamento de competências de forma a definir acções educativas e

modelos pedagógicos conducentes a práticas diferenciadas na sala de aula. Não podemos esquecer que a supervisão dirige a atenção para os fundamentos da educação.

A revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) que ocorreu entre os meses de Setembro e Novembro de 2006, teve como resultado a criação das principais bases de um novo sistema de avaliação individual dos Professores. As negociações deste sistema, bem como a sua aplicação, não têm tido até atualmente, um consenso entre os Professores e representantes, no que respeita aos critérios de avaliação que foram propostos, bem como no que se relaciona com as condições materiais e humanas que existem para se realizar as avaliações e metodologias de mudança do Ministério da Educação (ME). Pelo que, se questiona, será possível implementar um processo de avaliação de desempenho de Professores, sem que gere um tao elevado grau de contestação? Neste contexto, o processo de avaliação de escola, em que as responsabilidades são contextualizadas de forma coletiva e partilhada, verificam-se receios e desconfianças. Muito mais verificável, num processo em que se marca a responsabilidade individual.

É, pois, importante inferir que as aprendizagens devem estar no cerne dos projetos das escolas, associadas aos pensamentos e ações dos seus professores. E, neste contexto, é crucial que se realize uma análise e, se reflita cuidadosamente, acerca do que os alunos têm que aprender e saber fazer. Assim, a avaliação é detentora de um meio de melhoria das práticas escolares, mas não substitui o trabalho dos professores, nem do esforço dos alunos. Uma boa avaliação auxilia à compreensão de uma dada realidade e, contribui para a sua melhoria e transformação. Estes pressupostos, vão de encontro às palavras de Curado (2000:13) o qual refere que “a investigação sobre a avaliação do desempenho incide sobretudo sobre os testes psicológicos a aplicar ao avaliado”. Ainda, segundo o autor, os fatores contextuais eram, anteriormente, passados para segundo plano e, por essa razão, inicia-se outra corrente que se centra no contexto socio-organizativo, através da qual ocorre a avaliação do desempenho, que influencia os seus resultados (p.14).

Numa breve contextualização histórica podemos salientar que as últimas décadas foram palco de algumas inquietações, no que se refere à profissão de docente, nomeadamente, na Europa.

Não seria significado de algo de mau, se estas inquietações pudessem contribuir para uma reflexão sustentada, criativa e crítica, sobre os problemas relacionados com a escola pública, no sentido de impulsionar melhores conhecimentos, no que diz respeito a determinados fatores que fazem parte do trabalho futuro dos professores. Desta forma, segundo Crozier (1981), estas inquietações produziram incertezas, insegurança, que segundo o autor “reocuparam todos os espaços e esgotaram todos os tempos (dos que restavam), criando, rapidamente, a sensação estranha e paradoxal de um preenchimento vazio”.

Desta forma, Sanches (2008) refere-se a quatro importantes modelos de avaliação de diferentes perspetivas, o perfil do professor, resultados escolares, comportamento do professor e prática reflexiva. No entanto, tendo em conta o “Campo tensional” referido por Machado (2008, p.185), onde se encontra a avaliação, são constatados, os paradigmas próprios de cada época, a que (Guba e Lincoln, Simões, 2002; Morse, 2007; e Santos, 2009, Maio, entre outros), designam de “gerações”. Assim, Santos (2009) refere-se a quatro gerações correspondentes da evolução do conceito de avaliação:

- 1) Geração de medida (desempenho)
- 2) Geração da congruência (objetivos, desempenho, regulação)
- 3) Geração do julgamento profissional (objetivos, instrumentos, decisão para a ação, contexto, avaliador.
- 4) Geração da compreensão plural de factos sociais (relações entre atores num contexto local, objetivos, ações e problemas de consecução)

As premissas de (McGreal, 2000; Kleinhenz e Ingvarson, 2004), conduzem a um mecanismo de garantia de qualidade de ensino, o qual corresponde à qualidade dos professores e, a um processo de avaliação direcionado para a eficiência educacional.

Em termos legislativos, a avaliação passou por várias etapas marcantes, durante o regime de ditadura, era essencialmente, o Estado, através do Ministério da Educação e da Inspeção, que efetuava o controlo nas instituições escolares e nas práticas dos professores, pelo que a avaliação dos professores era realizada pela inspeção, nomeadamente, através dos reitores das respetivas escolas, onde era incluído a

fiscalização e observação das aulas. A política específica desta época, que englobava a avaliação dos professores, era contextualizada por um processo de classificação de serviço apenas.

2.1.2. As funções e características do supervisor

Escrever sobre as funções do supervisor em pleno século XXI é um enorme desafio, pois muito já se estudou, classificou e se estruturou teoricamente. Mas o grande desafio é que, nos dias de hoje, ainda desaparecem, aparecem e migram formas de trabalho, reformulando rapidamente e de forma cada vez mais excludente o cenário das sociedades actuais, principalmente, nesta era de globalização, onde a informação, as fronteiras e o tempo foram potencializados e resignificados, porém nem sempre de forma positiva, como Santos (2001:20).

É importante reflectir que, desde que o mundo é mundo, toda “relação do homem com a natureza é portadora e produtora de técnicas que se foram enriquecendo, diversificando e avolumando ao longo do tempo” (Santos, 2001:62). Nesta relação o homem trabalha como forma de sobrevivência, com ou sem ferramentas para interagir com a natureza e com o meio social, e tirar dele elementos para a manutenção da sua vida e, aos poucos, para a sua colectividade, marcando seu lugar em seu grupo de origem. Porém, infelizmente ainda pouco se percebe dessa consciência no mercado de trabalho das sociedades actuais

Neste contexto, o supervisor é um didacta que se volta para o currículo na acepção ampla da palavra. Com preparo específico e visão de conjunto, que procura sempre dar unidade ao trabalho dos professores, tanto ao nível de sistema como ao de escola, seja nas fases de planeamento e execução, seja na de avaliação e controle, É O que implementa o currículo e não impõe esquemas abstratos e uniformizadores, buscando antes elevar o teor qualitativo do processo ensino-aprendizagem sem pretender substituir-se aos que dele se encarregam diretamente(op. cit., p.45-46).

Sendo assim, o Supervisor Pedagógico apresenta em sua acção um conhecimento de todo o processo que perpassava a educação, não só das unidades educacionais, mas do sistema como um todo. O campo de actuação da Supervisão Pedagógico é vasto e complexo, mas se interliga quanto à sua acção no que diz respeito ao sistema de educação em que actua. Ele é vinculado à escolas estatais, através da Secretaria da

Educação: nos Conselhos Educacionais; nas instituições conveniadas; em seu próprio grupo de trabalho, através de Comissões de Estudo e de Formação Continuada dos demais profissionais; no acompanhamento às instituições e de alunos com problemas de aprendizagem tanto das escolas públicas como privadas do Ensino; e, nos eventos e movimentos que são realizados na sociedade que debatem e formulam propostas educacionais.

Portanto, o Supervisor Pedagógico, é um profissional, técnico de educação ou especialista em educação da Secretaria da Educação, tem em seu trabalho o compromisso de proporcionar o suporte técnico em todos os aspectos relacionados à educação, pautado sempre na legislação vigente. Rangel (1999) nos apresenta um perfil da supervisão que independe da área e do nível de sua actuação:

Na supervisão, o prefixo “super” une-se à “visão” para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”; e é este o sentido de “super”, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores. a supervisão educacional traz, em si, uma conotação abrangente, que envolve os serviços das instâncias intermediárias e centrais do sistema e da política da educação (p.76).

Muito já foi discutido sobre o tema na literatura educacional, porém o enfoque normalmente retrata a supervisão da unidade escolar como elemento coordenador focado no processo pedagógico da escola. Aspectos do trabalho da supervisão são abrangentes na sua acção supervisora, como indica Rangel

Confirmam-se, então, a idéia e o princípio de que o supervisor não é um “técnico” encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um “controlador” de “produção”; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão contextualizada e crítica de suas acções e, também, de seus direitos. É com este conceito do papel supervisor que se chega à discussão do significado de “especialista” e da “especialidade” pedagógica (2002:150-151).

O trabalho da Supervisão Pedagógica, tanto na pública como na particular, necessita ter como referência de sua postura de ação a importância do estudo crítico, pautado sempre na legislação vigente (13/01 de 31 de dezembro) e na literatura educativa; o exercício do diálogo reflexivo; a relação interpessoal com ética. Essas ações possibilitam à Supervisão Educacional a reflexão com o seu grupo de trabalho sobre aspectos vinculados aos processos de ensino e aprendizagem como: elaboração de projeto pedagógico, programas e currículos; planejamento; método e técnicas; material didático; avaliação e seus desdobramentos; disciplina; inclusão e poder. Isto ocorre através de comissões de trabalho técnico, atendimentos a outros profissionais ou pessoas necessitadas; na formação continuada em serviço da própria supervisão ou dos demais profissionais da educação dentro ou fora da unidade escolar.

O importante papel político social deste aspecto é destacado por Rangel (2002:148):

A consideração ao conceito de “supervisão” incorpora elementos da função e do trabalho do supervisor, sublinhando-se o seu papel de educador e, portanto, de profissional comprometido com o significado e as implicações sociopolíticas da educação.

O trabalho da Supervisão Educacional encontra-se vinculado à instituição educacional, podendo ser um supervisor que atua em sua unidade diariamente ou em períodos mais flexíveis; visita ou realiza o acompanhamento periódico ou rotina; e até mesmo aquele que apura denúncias ou processos. Em todas as situações ele não deve esquecer em sua prática que a escola é um espaço coletivo, dinâmico e de sujeitos portadores de histórias individuais e coletivas.

Portanto, o supervisor intervém também nos alunos que necessitam de um atendimento especializado temporário ou contínuo, dependendo de sua situação ou deficiência pautado na Declaração de Salamanca (1994), dentre outras, mas que ainda nos dias de hoje encontramos entraves para uma educação pública regular que realmente inclua a todos, sem distinção alguma, promovendo uma educação plena.

Enfim, políticas públicas que sejam não só escritas, mas realmente aplicadas em nossa sociedade de acordo com a realidade de cada local, porém, com uma base de qualidade nacional, construindo um sistema educacional onde se respeite o ser humano e toda a

pluralidade e diversidade existente na sociedade e possibilite um trabalho que se respalde numa visão sistêmica educacional e democrática, na construção de uma ação que ultrapasse e supere a inclusão deste ou daquele grupo isolado, mas que enfim, se perceba que a palavra EDUCAÇÃO é uma ação de, para e em prol da formação de todos os sujeitos. Como pontua Ferreira (2001):

É a supervisão educacional compreendida como prática profissional do educador comprometido com os princípios da Carta Magna da educação, que impõem outra visão de mundo e de sociedade que se quer e almeja, mais justa e humana, seriamente articulada com as políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação da educação e o ensino Ferreira (2001:87).

A Supervisão Pedagógica, mais do que nunca, precisa ocupar seu lugar nos

debates e nos movimentos educacionais sobre a qualidade da educação, desempenhando as suas verdadeiras funções tal como numera (Nérici, 1987):

1. **Funções Específicas:** estas transmitem a relação que existe entre o supervisor pedagógico e os professores, o meio e o próprio sistema educativo vigente. Tanto o supervisor, quanto o professor são: (Um) agente inovador, avaliador, árbitro, estabilizador, organizador, regulador e estimulador. Quanto ao meio é um agente animador, mobilizador de apoio e comunicador. Quanto ao sistema educativo é um agente de participação, de avaliação, animador, de apoio, mobilizador, inovador, estimulador.
2. **Função de controlo:** consistem em controlar assiduidade e pontualidade, velar pelo cumprimento das leis e regulamentos, controlar os gastos e uso dos recursos, corrigir os defeitos, desvios e omissões, velar pela boa organização escolar, colaborar nas observâncias da legalidade, verificar as condições de segurança da instituição, acompanhar os processos de avaliação dos alunos, conferir os livros de escrituração. Em suma esta se resume em controlar as áreas administrativas, financeira, equipamentos e pedagógica.
3. **Função de apoio:** consiste em aperceber-se das dificuldades sentidas; mostrar interesse pelos problemas de cada um dos intervenientes da escola. Apresentar exemplos que influenciem positivamente; seguir formas de ultrapassar dificuldades; recorrer a outras entidades para o auxílio na resolução

dos casos pontuais; estudar pormenorizadamente as questões que lhe são postas; trocar saberes com pessoas ou instituições; recolher informações para o estudo aprofundado.

4. **Função de assessoria:** consiste em prestar assistência às direcções de escolas, Propor medidas adequadas às entidades competentes; corrigir defeitos; garantir aos serviços informação atualizada; organizar cursos de formação; participação nas coordenações e serviços; defender os legítimos interesses dos professores e alunos; colaborar com a escola em todas as suas organizações; Propor alternativas aos normativos da escola; favorecer a articulação entre níveis; dar parecer em assuntos da sua competência;

5. **Função de cooperação:** esta função consiste em colaborar com a escola em todas as suas entidades.

6. **Função da acção disciplinar:** A escola rege-se por normas e regras de comportamentos extensivos a todos os intervenientes da mesma, refletidas no regulamento geral do nível de ensino e no da própria escola, assim esta função contribui para que os deveres de disciplina sejam cumpridos e respeitados.

7. **Função de avaliação:** consiste em conhecer a qualidade do ensino e os resultados académicos, o ambiente e a vida escolar, a direcção e gestão a adaptação em termos económicos e sócio - culturais.

Nérici (1987:77), aponta as principais características da supervisão Pedagógica no desempenho das suas actividades a saber:

- **Cooperativa:** Todos os implicados no processo educativo devem oferecer sugestões e prestar serviços úteis a supervisão, isto é, o supervisor, os professores, o pessoal administrativo, os pais e demais pessoas envolvidas no processo precisam convencer-se de que são elementos úteis e indispensáveis para o desenvolvimento da acção educativa da escola e que, isoladamente por mais bem-intencionados que estejam, poucos resultados poderão obter.
- **Integrada:** Todos os planos da escola devem seguir uma orientação unificada por uma mesma filosofia da educação perseguindo assim, os mesmos objectivos.

- **Científica:** A Supervisão deve ser estruturada reflexivamente e com base em controlo do funcionamento do processo de ensino/ aprendizagem, para que os resultados ofereçam sugestões de reajustamento constante do mesmo, a fim de torná-lo mais ajustado e eficiente.
- **Flexível:** A supervisão escolar não deve ser rígida e querer levar adiante planos que na prática não se revelem consequentes. A supervisão escolar deve estar aberta as mudanças, a fim de ir-se adaptando as novas exigências quando a educandos e sociedade.
- **Permanente:** A acção da supervisão escolar deve ser permanente e não intermitente, no sentido de estimular todos os comprometidos com o processo de ensino/ aprendizagem a um esforço de constante actualização teórica e prática.

Estes pressupostos nos leva a refletir então sobre o porque da valorização do trabalho da Supervisão Educacional em nossa sociedade, visto que é um profissional de educação responsável pela área técnica e pedagógico do sistema educativo através das suas diferentes ações dentro d da escola em que actua e tendo não só acesso a diferentes núcleos, mas sendo acima de tudo um profissional formador de opiniões e responsável pela formação continuada em serviço de tantos outros profissionais.

2.2 A evolução da Formação Inicial de professores

As exigências atuais que consubstanciam uma sociedade cada mais complexa têm reflexos nas práticas pedagógicas e, por conseguinte, na ação do professor na sua prática quotidiana, ao mesmo tempo que exige maior atenção às necessidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais.

Neste contexto, a formação como conceito apresenta significados distintos condizentes com o contexto em que é referido. De acordo com Garcia (1999) existem três definições distintas deste conceito, a primeira define a formação através de fatores como a educação, preparação; a segunda salienta que a formação representa diversas dimensões tais como a formação de jovens, formação sexual, e a terceira define a formação como uma ação realizada a partir do exterior com vista a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Ao nível histórico, poder-se-á referir que a existência do boom escolar dos anos 70 e 80 do século passado, implicou a procura de soluções expeditas com vista a garantir professores no sistema. São assim, excelentes exemplos dos caminhos percorridos para suprimir as lacunas que o aumento do número de alunos das escolas básicas e secundárias criou, os professores com habilitação própria, a profissionalização em serviço e a criação dos cursos integrados de formação de professores.

Ao contextualizar a formação inicial com base em três principais eixos, como o currículo, a reorganização escolar e o acesso à profissão, os principais intervenientes tentam identificar a resposta a quatro questões de partida:

- Que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional?
- Que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão?
- Como integrar as práticas de sala de aula nos programas de formação?
- Como formar e recrutar os melhores professores para ao exercício da profissão?

E, ainda, após a publicação do relatório “Estado da Educação 2013”, o Conselho Nacional de Educação teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial de professores em Portugal, incidindo sobre as instituições que forma e colocam os professores no sistema.

Neste caso, é pertinente a apresentação de uma breve contextualização sobre o processo de Bolonha que inclui a formação e a reformulação dos propósitos do Ensino Superior (ES) nos países pertencentes à União Europeia, tornando o espaço europeu atrativo, compatível e competitivo (Declaração de Bolonha, 1999).

De acordo com os relatórios publicados (EACEA, 2009, pp. 13-16), (DGES, 2008, p. sem paginação) e (Português, 2005, pp. 1494-1499), em 1992 foi assinado na cidade Holandesa de Maastricht um tratado denominado "Tratado de Maastricht" (que foi um marco muito significativo), foi constituído um conjunto de três pilares fundamentais para o livre movimento de pessoas, produtos, serviços e capital e ainda criar uma união económica monetária e uma cidadania europeia. Como resultado mais imediato fez-se a substituição do nome Comunidade Europeia para União Europeia. Os pilares

introduzidos visavam definir políticas comunitárias em vários domínios nomeadamente na educação, investigação e desenvolvimento. No sistema educativo, foi definido que, o papel da União Europeia era promover a cooperação para definir políticas comuns dos diferentes estados e avançar para uma convergência nesta matéria.

No ano de 1999, em Itália, foi assinado por 29 Ministros da Educação representantes dos vários países europeus envolvidos o documento de Bolonha que originou a chamado “Processo de Bolonha” ou também por "Tratado de Bolonha" ou ainda “Declaração de Bolonha”. O documento não é apenas resultado da voz dos Ministros mas também da Comissão Europeia, do Conselho da Europa, da UNESCO-CEPES e outras parcerias com organizações como a EUA, EURASHE, SEU, IE, ENQA e BUSINESSEUROPE. As linhas gerais da Declaração de Sorbonne (Bolonha, 1998, p. sem paginação) sobre a harmonização do sistema Europeu do ensino superior são o ponto de partida do Processo de Bolonha, este documento (processo de Bolonha) tem como ponto fundamental, executar ações conjuntas relativas ao ensino superior em todos os países da Comunidade Europeia para elevar a competitividade em relação às outras zonas geográficas do mundo. Para atingir esta meta foram traçados os seguintes objetivos (Bolonha, 1998, p. sem paginação) e (DGES, 2008, p. sem paginação):

- Implementar um sistema que se baseie em três ciclos de estudos:

1.º Ciclo = corresponde à Licenciatura (grau de licença) e tem uma duração mínima de três anos;

2.º Ciclo = corresponde ao Mestrado (grau de mestre) e tem duração de um ano e meio a dois anos, excepcionalmente pode ser de um ano;

3.º Ciclo = corresponde ao grau de doutor.

- **Fomentar a cooperação entre os países da Comunidade Europeia para avaliar e garantir a qualidade através de métodos e critérios comparáveis;**
- Incentivar a mobilidade de professores, alunos, investigadores e pessoal administrativo;
- Implementar um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS) em todos os países da Comunidade Europeia. Estes créditos podem ser

adquiridos também em contextos de ensino não superior (como por exemplo aprendizagem ao longo da vida) mas terá de ser reconhecido por um estabelecimento de ensino superior;

- Estimular a empregabilidade e a competitividade no sistema europeu do Ensino Superior;
- Criar um documento escrito que complemente o diploma que prova a titularidade de um grau académico superior, este documento deverá conter: informação sobre a instituição de ensino que ministrou o curso, informação sobre a formação recebida bem como o resultado obtido na mesma, atividades complementares ao plano de estudos e o enquadramento no sistema educativo à data da obtenção do diploma;
- Estimular o desenvolvimento curricular, a cooperação interinstitucional e os programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

Após o comprometimento do tratado de Bolonha ficou decidido que este processo e o seu desenvolvimento teria de ser acompanhado através de reuniões periódicas (de dois em dois anos) entre os ministros responsáveis pelo ensino superior nos países aderentes.

Realizaram-se desde a assinatura da declaração de Bolonha as seguintes reuniões: Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e Lovaina (2009).

Na conferência de acompanhamento realizada em Praga no ano de 2001, os objetivos traçados em 1999 na cidade de Bolonha foram reafirmados e aumentados o que originou um compromisso de implementação ainda mais forte e alargado e com uma meta estabelecida pelo EHEA até 2010 (DGES, 2008, p. sem paginação).

Berlim recebeu em 2003 os Ministros de países europeus responsáveis pelo ensino superior com o objetivo de definir prioridades para acelerar a implementação da EHEA e avaliar o progresso realizado até aquela data. Neste contexto, o balanço e as estratégias para os anos seguintes reforçam, entre outros objetivos, um aperfeiçoamento no sistema de garantia de qualidade no ensino superior a nível institucional, Nacional e Europeu (certificados de qualidade) (MCESP, Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior - Comunicado Berlim, 2003, pp. 1-8).

Tendo em conta que a qualidade é um fator importante no desenvolvimento do Ensino Superior Europeu os Ministros comprometeram-se a desenvolver critérios e metodologias de certificação comuns embora exista autonomia e responsabilidade de cada instituição em certificar localmente. Desta forma os sistemas locais (Nacionais) devem (MCESP, Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior - Comunicado Berlim, 2003, pp. 1-8) e (Jurado, et al., 2005, p. 14):

- Definir o círculo de responsabilidade de cada instituição;
- Avaliar instituições e programas envolvendo avaliações internas, externas e estudantes. Devem posteriormente publicar os resultados;
- Participar e cooperar internacionalmente;
- Possuir um sistema de acreditação ou procedimentos comparáveis.

Para cumprir com os itens acima mencionados, os Ministros solicitaram à ENQA (que trabalha em conjunto com a EUA, EURASHE e ESIB) as seguintes tarefas (MCESP, Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior - Comunicado Berlim, 2003, pp. 1-8) e (Jurado, et al., 2005, p. 14)::

- Elaboração de medidas e procedimentos de certificação de qualidade;
- Ensaiar sistemas adequados (instituições ou agências);
- Divulgue os resultados através do BFUG

Na reunião de Bergen (UE, Communiqué of the Conference, 2005, pp. 1-6) os Ministros da Educação sobem para um número superior a quarenta países (países aderentes aumentam) e congratulam-se com os progressos realizados nas três áreas prioritárias: sistemas de graus; garantia de qualidade e reconhecimento de graus académicos. No que respeita à garantia de qualidade os responsáveis focam a necessidade de promove-la adotando *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA* de acordo com a proposta da ENQA, esta instituição propõe quatro itens principais (UE, Communiqué of the Conference, 2005, pp. 1-6) e e (Jurado, et al., 2005, p. 14)::

- Criar um registo (a nível Europeu) das agências de garantia de qualidade e criar um *Register Committee* para as regulares;
- Criar um Fórum Consultivo Europeu para Garantia de Qualidade;

- As agências devem ser submetidas a avaliações regulares a nível nacional;
- Critérios Europeus para a garantia de qualidade externa e interna.

Na reunião de Londres (Bologna process, 2007, pp. 1-7) existe apenas a salientar que o número de países aderentes subiu para quarenta e seis e a criação efetiva da EQAR com o objetivo de registar a garantia de qualidade.

No relatório de 2009 (UE, Press Release - Relatório Lovaina, 2009, p. sem paginação) em *Lovaina* verificou-se que existe um bom ritmo na aplicação das reformas e embora de uma forma heterogénea, existem avanços substanciais incluindo reformas estruturais assim o próximo passo é a aplicação das reformas pelos estabelecimentos de ensino superior a nível europeu. As principais reformas são:

- Colocar em prática os três ciclos de ensino (licenciatura, mestrado e doutoramento);
- Garantir a qualidade do ensino superior;
- Reconhecer as habilitações e os períodos de estudo.

Por um lado, é importante que se implemente estas reformas pois novas oportunidades irão surgir para as instituições de ensino e para os alunos e por outro lado é importante um reforço de credibilidade dos programas das instituições de ensino europeias através do recém-criado "Registo Europeu de Garantia da Qualidade do Ensino Superior".

O inquérito Euro barómetro realizado aos alunos mostra que 97% afirma ser importante preparar os estudantes com conhecimentos e competências necessários para o respetivo sucesso no mercado do trabalho (UE, Press Release - Relatório Lovaina, 2009, p. sem paginação).

A Comissão Europeia lembra que a agenda da estratégia de Lisboa contém temas para o crescimento e emprego através de vários programas e fundos para este efeito.

De acordo com o *site* da UE¹ e a DGES² ao longo dos últimos anos a União Europeia tem financiado programas de formação para promover o conhecimento na Europa,

¹ Informação retirada em ec.europa.eu/education/index_en.htm

² Informação retirada em www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/

promover a cooperação, incentivo à mobilidade, a utilização das TIC na educação e fomentar educação ao longo da vida.

O movimento das práticas reflexivas tem vindo a ser desenvolvido em torno do conceito de reflexão que continua a ser objeto de estudo por parte de autores de várias áreas. Assim, para além disso a reflexão adquiriu um grande protagonismo na educação e, expressões como “pensamento reflexivo”, “ensino reflexivo”, “aprendizagem reflexiva”, estão associados à investigação sobre as práticas dos professores.

Afirmar que o professor deve desenvolver a reflexão nas suas práticas não é novo, John Dewey, filósofo de educação defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu sobre o papel da reflexão nas suas obras “How we Think” (1910, 1933) e “Logic: The Theory of Inquiry” (1938).

A capacidade de refletir emerge quando existe o reconhecimento de um problema, de um dilema e aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a uma série de dados e possíveis interpretações desses mesmos dados.

Outro autor com grandes influências no campo educacional, mais especificamente na forma como atualmente se entende a reflexão é Donal Schon (1983/1987). As suas ideias tiveram grande influência na formação de professores. O seu trabalho desenvolvido tem sustentado as posições dos que defendem a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e investigação do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Schon (1987) existe distinção entre a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Sendo que, os dois primeiros tipos de ação são reativos, pois são separados pelo momento em que têm lugar, ou seja, o primeiro ocorre durante a prática e o segundo após o acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. Assim, é na ação de refletir sobre a ação que o indivíduo consciencializa o conhecimento tácito, procura crenças erróneas e reformula o pensamento (Alarcão, 1996). De acordo com o autor, esta reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação na tentativa de analisá-la, constituindo um ato natural quando se percebe a ação de forma diferente.

Da mesma forma, a reflexão sobre a reflexão na ação é a que auxilia o profissional na progressão do seu desenvolvimento e na construção da sua forma pessoal de conhecer. É um olhar retrospectivo para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que ocorreu, o que foi observado e que significado atribuiu (Schön, 1992).

O processo reflexivo caracteriza-se assim, por um “vaivém” entre o acontecer e compreender, na procura de significado das experiências vividas. Existe assim, um ganho na compreensão e, através desta nova compreensão pode surgir um insight sobre o que significa ser professor.

2.3 A função principal do supervisor

Segundo Alarcão (2003) a função principal do supervisor pedagógico, é ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e, a procurar melhores soluções para dificuldades e problemas que vão surgindo”. Segundo a autora, a supervisão não deve ser imposta, mas ser palco de uma entreaajuda e colaboração, associadas a uma reflexão sobre a ação e sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Para Sá-Chaves (2000) a supervisão pode ser entendida como, um processo de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo de acordo com a natureza da interação criada, ser facilitado ou inibido.

A supervisão educacional (ou escolar) constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso juntamente com os professores de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho e, para isso assegurar a qualidade de ensino, da educação, da formação humana (Alarcão & Roldão, 2008).

No cenário nacional, o ato de supervisão deverá possuir como objetivo o acompanhamento das tarefas desempenhadas pela comunidade escolar e assim propor novos eixos de atuação onde possam ser introduzidos aspetos certificadores das disfuncionalidades verificadas e assim proceder a um planeamento dinâmico para que o Programa Educativo possa resultar eficaz e simultaneamente provido da flexibilidade necessária que está afeta ao conceito do paradigma educativo.

Ao se estabelecer um conceito de supervisão, é importante esclarecer o sentido etimológico do termo. A palavra Supervisão é formada pelos vocábulos super (sobre) e visão (ação de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer. Como significação estrita do termo, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma *“ideia de visão global”*.

A função do supervisor é essencialmente, ajudar o professor a ser um bom profissional. O objetivo principal da sua atuação, tendo como base uma perspectiva formativa e facilitadora, promover o estabelecimento de uma relação de confiança e de abertura que possa possibilitar a participação responsável e ativa no seu processo de formação (Ribeiro, 2000). Segundo o autor, o supervisor é alguém que deve *“acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades e, criar condições de sucesso”* (p. 89).

Assim, tendo como ponto de base as dimensões do conhecimento profissional do professor, que são caracterizadas por vários autores como Shulman (1987) e, partindo da premissa de Alarcão (2002: 234), contextualiza-se que o supervisor é, um professor de valor acrescentado. O autor dá ênfase à sua dimensão humana no que respeita ao valor das suas capacidades interpessoais em situações organizacionais, exigindo competências cívicas, técnicas e humanas tais como:

- a) Competências interpretativas, que envolve a capacidade de aprender o real, através das suas vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas
- b) Competências de análise e avaliação, que inclui os acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos
- c) Competências de dinamização de formação, no sentido de conhecer as carências formativas da organização e ao mesmo tempo, fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa
- d) Competências relacionais, que envolvem a capacidade de comunicação com os outros e tal como na gestão eficaz de conflitos.

A propósito Sá-Chaves (2000, p. 14) refere,

“É na escola, enquanto realidade social (organizacional) que, em grande parte, se jogam os desafios da qualidade (das qualidades) da educação para todos. É na escola

que teremos de centrar a política educativa se quisermos escapar ao labirinto lascivo de paragem no tempo”.

A formação das pessoas corresponde, em grande medida a um trabalho realizado por si próprias, partindo do princípio que ninguém se forma sozinho. Com efeito, a valorização da aprendizagem por via experimental pressupõe o reconhecimento da importância das interações, nomeadamente interpares, formais e informais, nos processos de formação.

Assim, o supervisor deve procurar ter consciência clara dos conceitos e convicções que determinam a sua maneira de agir, dos fins que pretende atingir e dos meios a utilizar. É isto a essência e filosofia de uma boa prática de atividade supervisora.

2.4 A Escola Reflexiva

O professor surge no universo educativo, como semelhante e cúmplice de anseios e esperanças, que vão-se complicando no panorama atual, palco de inúmeras incertezas e dúvidas (Couvaneiro & Reis, 2007: 33). Segundo os autores, as competências de criatividade, espírito de risco e capacidade de autoaprendizagem são próprias de uma escola reflexiva. São atores e sujeitos do seu próprio desenvolvimento e dos outros, atuam na sociedade e nas organizações como gestores de dinâmicas e são essencialmente, construtores de novas realidades (Couvaneiro & Reis, 2007: 33).

decorrente deste esforço de monitorização e reflexão no que diz respeito ao papel da escola e dos professores, contextualiza-se atualmente, uma perspetiva integrada e comparada, no que toca às possibilidades de intervenção que tenham a possibilidade de intervenção que possibilitem retirar um elevado partido dos recursos disponíveis na área da educação e formação³.

Este conjunto de reflexões identifica um dos principais desafios como a intervenção política e as mudanças introduzidas pela globalização que afetam as escolas e os professores, que segundo Rodrigues (2007) contextualiza três principais exigências, a exigência do desenvolvimento de novas competências na formação dos alunos, a

³ Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia Conferência ‘*Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*’, Setembro de 2007.

exigência de aprendizagem ao longo da vida e, a exigência da formação e participação social e política.

No final de um século marcado visivelmente, pela agitação e pela violência, quer pelos progressos económicos e científicos, impõe-se que todos os responsáveis tenham atenção redobrada em relação às finalidades e aos meios de educação. A Comissão reitera que as políticas educativas devem ser um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, e igualmente, como uma via privilegiada de construção do sujeito e das relações entre estes. (Rodrigues, 2007).

Assiste-se nas últimas décadas, a um regresso dos professores a debates constitucionais, após quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve tão em causa, e os olhares, atualmente, direcionam-se para outros problemas e preocupações. Os anos 1970 foram tempos de racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, igualmente, do esforço para planificar e controlar. Os anos 1980, assiste-se a grandes reformas educativas, que são centradas na própria estrutura dos sistemas escolares, nomeadamente, na engenharia dos currículos. Nos anos 1990 foi dado especial ênfase às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Perto do final do século XX, os estudos internacionais alertaram para o problema das aprendizagens “*Learning matters*” e pela difusão do programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) desenvolvido pela OCDE a partir do ano de 1997.

No ano de 2005, o relatório publicado pela OCDE designado “*Teachers matter*”⁴, cria a referência a uma nova preocupação social e política que descreve “*as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais*”.

Os desafios colocados pelas novas tecnologias têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e, por consequência, as escolas e o ensino. Embora como descreve Olga Pombo,

“Se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética e igualmente, um facto que a

⁴ *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OCDE, 2005, p. 15

sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que o espaço da aula, a polifonia das diversas linguagens de que serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos e a entoação, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino”

Assim sendo, os professores surgem no século XXI como elementos insubstituíveis, não só na promoção da aprendizagem, mas igualmente, no desenvolvimento de processos de integração, que possam responder aos desafios da diversidade (Nóvoa, 2002).

Segundo o autor, estamos perante um consenso discursivo, que se multiplica em referências relacionadas com o desenvolvimento profissional dos professores, a articulação da formação inicial, a atenção aos primeiros anos de exercício profissional, à ideia do professor reflexivo, com base na investigação e à importância das culturas colaborativas do trabalho em equipa (Smith, 2005).

Smith (2007) & Stier (2003), referem que estamos perante um discurso dominante, a partir do qual todos contribuímos, através de práticas e políticas que estas transportam. Assim sendo, existem dois grandes grupos que contribuíram, de certa forma, para a difusão e vulgarização destes discursos, que segundo Cherryholmes (1988 citado in Nóvoa, 2002) É um discurso-prática que transmite “*a intertextualidade dos discursos e das práticas que constitui a estrutura dos nossos mundos social e educacional*”.

Para Zgaga (2006) a educação, nomeadamente, o ensino e aprendizagem de qualidade tornou-se cada vez mais importante na vida de todos os indivíduos. Atualmente, não são só as carreiras profissionais que interessam, mas também os papéis ativos que desempenhamos na sociedade, bem como o desenvolvimento profissional, que dependem de boas escolas e de bons professores.

Desta forma, o sujeito de aprendizagem é o aluno e o sujeito de ensino é o professor, segundo o autor, é uma verdade óbvia da premissa de que os professores ou a profissão docente também mudaram. Nas sociedades atuais, os professores formam uma parte importante da força de trabalho (OCDE, 2005). Igualmente, é possível identificar dentro desta força de trabalho, linguistas, matemáticos, químicos, psicólogos

A expressão “novo” subentende que os tempos mudaram e que o ensino atual e professores se encontram numa situação diferente, uma situação que exige

considerações especiais. Este subentendimento justifica-se pelos desenvolvimentos cruciais e os problemas exigentes deste domínio, está-se sim, perante questões dos docentes, ao nível institucional, nacional e europeu. Então, questiona-se, quais são estes “novos desafios do ensino?”.

Segundo Zaga (2006), a educação, o ensino e a aprendizagem de qualidade torna-se cada vez mais importante na vida. Não são somente as carreiras profissionais, mas sim os papéis ativos na sociedade e o desenvolvimento profissional que dependem essencialmente, de boas escolas e de bons professores. Segundo esta premissa, contextualizamos que o ensino e a aprendizagem encontram-se formalizados nos modernos sistemas de educação, os quais correspondem a dois aspetos característicos do século XVIII, a instrução e democracia. Segundo estes aspetos, os indivíduos iniciam a escolaridade mais cedo e permanecem por mais tempo na escola, não existe exclusão na educação. Vivemos, segundo o autor, numa era de massificação da aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Schratz (2005) o relatório de síntese da “Rede Europeia de Políticas de Educação de Professores” (ENTEP) descreve um conjunto de questões importantes sobre a conceção de um “Bom Professor”. Este relatório é iniciado com a identidade europeia, conceito bastante debatido, que desperta a consciência de que um professor está enraizado num país específico e ao mesmo tempo, a um amplo “Conhecimento Europeu”, nomeadamente, no que se relaciona com a profissão docente atual e futura. Igualmente, o Multiculturalismo e Competência Linguística representam conceitos que necessitam de urgente aprofundamento, decorrente das situações atuais (Campos, 2000).

Os dois mais importantes princípios que constam da síntese de “*Common Principles for Teacher Competences and Qualifications*” descrevem de forma clara a questão da problemática da qualidade de desempenho dos professores e a sua respetiva formação, são, primeiro, a qualificação superior dos professores e a correspondente expectativa de elevado nível do seu conhecimento e em segundo lugar, a condição de “*lifelong learners*”, que se encontram vinculados, pela sua natureza profissional do trabalho, no que se refere à atualização e construção de conhecimentos de forma permanente (Roldão, 2004).

Assim, segundo a investigação disponível, nomeadamente, através das revisões elaboradas por Roldão (2004); Roldão et al. (2006) e Estrela et al. (2004), a situação está contextualizada no plano de cultura profissional e institucional, variável de país para país. Importa pois, reiterar, que as intervenções orientadas para a melhoria efetiva do desempenho docente e investimentos na formação de docentes, apresentam maior proximidade com a rutura de um paradigma conceptual da representação da docência.

A representação da atividade docente acentua percepções de senso comum enraizadas no decorrer do processo histórico de desenvolvimento da profissão. As teorias educacionais têm introduzido no quadro de referência dos professores, visões de contradição, que induzem a uma difusão na explicação da função docente. Na linha principal, o professor é “*alguém que ensina alguma coisa a outros*”, que se associa à noção de Ensinar como apresentar e transmitir conhecimentos formalizados. Assim, na realidade nacional, esta noção é lida através da cultura dos professores, acentuando de forma visível, uma supremacia da prática docente. Trata-se essencialmente, segundo Monteiro (2000), da necessidade de re-conceptualizar a noção de ensinar, questionando os conceitos que lhe estão associados. Segundo o autor, a função do professor é *ensinar*, atividade transitiva e traduzida na competência de *fazer com os outros aprendam*.

Segundo Roldão (2007) o conhecimento distinto e exigido para ensinar representa um saber eminentemente, complexo e compósito, não se traduzindo apenas, pelo conteúdo de várias matérias necessárias, embora íntegro e exija:

“No caso dos professores, quer a função quer o conhecimento profissional se tem mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada a redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da atividade. Nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional. Por isso afirmamos noutra local ser o conhecimento profissional o “elo mais fraco” da profissão docente, aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descredito, o desânimo, o escasso reconhecimento – fatores repetidamente

identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional”. (Roldão, 2007: 97).

Para além do conjunto de elementos geradores de especificidade⁵ sobre o saber profissional de professores, existe igualmente, a capacidade analítica de certas zonas de fragilidade atuais, que envolvem a clarificação do conhecimento associado a visões espontâneas e técnicas da função docente (Roldão, 2007).

A prática educativa deve ter como base um processo de construção reflexiva e de uma dinâmica construtiva. Este pressuposto vai de encontro às premissas de Formosinho (2001) que assume que a escola reflexiva tem necessariamente que ter autonomia e responsabilidade. Assim, ao ser uma escola inteligente, apresenta a capacidade e flexibilidade próprias de uma adaptação à mudança. Implica igualmente que os professores possam trabalhar em conjunto, de forma cooperada e, integrados em equipas. Desta forma, entende-se segundo Formosinho (2001) que a investigação e o ensino eficaz fazem parte de uma realidade cada vez mais atual, de uma escola cada vez mais multicultural e diversificada.

Esta escola reflexiva disponibiliza aos professores o papel de protagonistas do processo educativo segundo uma tripla dimensão pedagógica, científica e institucional (Nóvoa, 1991).

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito vasto e diverso, do qual se tentou mostrar algumas das suas ideias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos. (Marcelo, 2009).

2.5. As práticas educativas contemporâneas

No que se refere ao conhecimento profissional, é importante salientar a perspetiva de Shulman e a Teorização de Donald Schon. Shulman contribuiu para a clarificação da

⁵ Os cinco elementos “geradores de especificidade” do saber profissional dos professores, analisados por Roldão (2007: 100-101), são: *natureza compósita, capacidade analítica, natureza mobilizadora e interrogativa, meta-análise, comunicabilidade e circulação*

natureza do conhecimento docente através da separação dos elementos e tipos de saber que integram este conhecimento. A Teorização de Shulman baseia-se em projetos de investigação que ele próprio dirigiu, e que contextualizam outra vertente processual do conhecimento profissional, na construção no interior da comunidade de professores como comunidade de “professores aprendentes”, que assenta essencialmente, na interrogação da ação e, na construção de um novo conhecimento por professores a partir dos conhecimentos de áreas que dominam melhor (Shulman, 2006).

Por outro lado, o contributo de Schon clarificou a indissociabilidade do conhecimento profissional, no que se relaciona com a prática profissional que lhe corresponde. Schon abandonou a premissa aplicacionista associada à expressão “*relação teoria / prática*”, ou seja, a relação entre o conhecimento teórico prévio e a posterior prática. A essa prática, o autor, designa de elemento-chave da produção do conhecimento profissional, tendo em conta, dispositivos de reflexão e construção que se associam à natureza singular e imprevisível do agir profissional. Trata-se essencialmente, de o reconhecimento da centralidade da prática profissional nos contextos reais, como principal alimentadora, geradora e integradora de saber profissional, sustentado por saberes formalizados, renovados e reconstruídos (Schon, 1987).

São muitos os autores que afirmam a tendência da educação e das suas variadas instituições em permanecerem de forma fixa no passado, com a incapacidade de antecipar o futuro. Isto porque maior parte das instituições, apresentam uma tendência tradicional e conservadora, apesar de estarmos numa sociedade dedicada à mudança e à evolução, ainda existem escolas em que essa condição tradicionalista se encontra bem visível.

Isto porque nas últimas décadas os sistemas educativos viveram frequentemente sob o domínio do paradigma económico, em que o sistema educativo apenas valia pela sua função económica. Ao contrário, no final do presente século, o panorama modificou-se e a vertente económica internacional encontra-se profundamente modificada, e uma geometria estática e previsível deu origem a geometrias variáveis consequência da evolução a nível global.

Segundo Formosinho (1986), afirmou que a escola é uma organização específica de educação formal, marcada frequentemente por características de sistematicidade,

sequencialidade e contacto pessoal, certificando todos os saberes que pode proporcionar.

As mudanças sociais e políticas levam as novas conceções da função da escola, bem como da sua natureza, as mudanças tecnológicas, económicas e sociais exercem, como já observamos no ponto anterior, uma influência de alto grau sobre o sistema de ensino em geral e sobre as escolas de forma particular. Por esta razão, quando se evoca a inovação da escola, se levantam questões relacionadas com mudança, reforma e evolução.

Em termos de atividade prática, implicará uma modificação formal na estrutura curricular, constituindo atribuição da escola os seguintes aspetos;

- motivar os docentes para a mudança das suas práticas letivas;
- proporcionar um mecanismo para a comunidade formativa aumentar a sua compreensão do processo de ensino-aprendizagem;
- integração e visualização dos formadores, não como críticos do desempenho de ensino, mas antes como cooperantes com os professores no esforço de compreender problemas, questões e dilemas que são inerentes ao processo de aprender e de ensinar;
- ser o foco da supervisão de modo a incluir problemas e questões relativas aos conteúdos específicos assim como problemas e questões de ordem geral (Nolan & Francis, (1982).
- adequar aprendizagem dos alunos a novas realidades;
- motivar docentes na aplicação nos alunos para aprendizagens autónomas;
- apelar a uma autonomia dos alunos;
- incentivar a inovação;
- aplicar metodologias centradas no aluno;
- definir investigação ação nos docentes para implantarem novas pedagogias para a prática letiva dos docentes;

- a adquirir técnicas de diferenciação pedagógica;

-criar ambientes que visem processos de interação educativa na sala de aula;

Os professores não devem ser vistos apenas como consumidores de investigação, mas também como criadores de “*Know-how*” relativo à fundamentação do processo de aprendizagem e do ensino, estes devem:

-Proporcionar oportunidades para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas e sociais, possibilitando a partilha de conhecimentos e valores de cada cultura, contrariando mecanismos de exclusão. Para tal devem criar-se ambientes favoráveis à aprendizagem, que propiciem uma maior individualização do ensino, numa tentativa de resposta às necessidades individuais, tendo em consideração a diversidade de alunos que temos nas nossas escolas e o conhecimento das suas competências.

-Praticar uma eficaz gestão da sala de aula, como meio de promoção de um ambiente favorável à aprendizagem, socialização e prevenção da indisciplina na escola. A prática de uma eficaz gestão da sala de aula é tão importante e necessária quanto, segundo Arends (1995), o desenvolvimento de estratégias com vista a evitar as expectativas negativas dos alunos, realçando as suas expectativas positivas, é um dos desafios que se colocam ao professor na sala de aula.

-Criar ou aproveitar situações que possibilitem aos alunos o desenvolvimento da sua autonomia, sociabilidade, cooperação e responsabilidade, como forma de facilitar a sua integração numa vivência em sociedade, apesar de estar consciente de que cada aluno é um indivíduo e, como tal, possuidor de um estilo de aprendizagem próprio.

-Estabelecer uma boa relação e um diálogo franco e aberto entre os alunos e com os alunos, educando para a tolerância, procurando conhecer e entender os seus problemas e criando mecanismos de resolução no grupo/turma dos diversos conflitos comportamentais que forem surgindo, com a participação de todos, onde desempenhe o papel de moderador.

-Motivar os alunos, porque pela motivação consegue-se que o aluno encontre motivos para gostar de aprender e para rentabilizar as suas capacidades. A verdade é

que na escola, o professor sente-se ameaçado enquanto líder do processo educativo ao ter de competir com as novas tecnologias que captam cada vez mais o interesse e a atenção dos discentes.

É através da diferenciação que as pessoas e organizações escolares podem intervir nos contextos críticos de uma inovação nas salas de aulas, pelas praticas interativas, e implementação do uso de tecnologias nas salas de aulas, nos materiais na partilha de ideias com outras comunidades escolares, modificando as mentalidades dos discentes de modo a uma abertura da escola para a inovação, criatividade, de modo a dar respostas ás exigências da sociedade. Neste sentido, a formação será então construída, a partir da sua forte finalização relativamente à autonomia e ao exercício da responsabilidade.

Podemos então afirmar que o supervisor pode fazer a transposição da teoria para a prática escolar, reflete sobre o trabalho em sala de aula, estuda e usa as teorias para fundamentar o fazer e o pensar dos docentes.

A formação orientada à inovação representa um estágio que nenhum sistema educativo atingiu pelo que a sua descrição consiste numa tentativa de antecipar o futuro. Rompendo com as características das estruturas organizacionais anteriores, podemos sintetizar os principais aspetos deste inovador modelo formativo da seguinte forma:

- Gestão antecipava da mudança;
- Inteligência institucional;
- Estruturas em rede;

Gerir a mudança através da antecipação, em vez da adaptação, é a base que suporta os alicerces da formação orientada à inovação. Não se trata mais de aguardar a mutação e adaptar a organização às suas características mas, pelo contrário, de antecipar os ventos de mudança tentando gerir o ritmo frenético em que ocorrem.

Perante o rápido e crescente desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a denominada Sociedade de Informação e do Conhecimento aparece como um fator crucial e estratégico impondo novos modelos económico, sociais e educativos.

No campo da Educação, a nível dos vários contextos (formais, informais e não formais) as TIC tem vindo a assumir uma especial importância na medida em que se vão desmultiplicando vários projetos de aplicabilidade dos diferentes tipos de *media*. No caso específico da Internet, quer o governo, quer os diferentes agentes educativos, os professores, têm vindo a fazer grandes esforços para a introdução da Internet nas comunidades escolares.

Contudo, tem vindo a assistir-se a constrangimentos diversos, designadamente nos aspetos:

- Políticos: A ideia que pelo facto de se ter os recursos disponíveis estes vão ser, por si só, elementos de transformação individual e social, continuando a existir alguns “equivocos” do acesso dos vários públicos à Internet e o uso que se pode fazer deste recurso.
- Formativos: ausência de planos formativos integrados que conjuguem os aspetos técnicos com as metodologias de ensino / aprendizagem;

Como refere Walter Truett Anderson (2001, p: 202) nos nossos dias, «a Informação é o recurso supremo, e pode ser uma enorme fonte de riqueza e de produtividade quando a ela se aceder efetivamente e quando for eficazmente aplicada» (Anderson 2001).

Estas constatações remetem-nos, por um lado, para o acesso que todos os cidadãos devem ter à Internet, por outro, para uma escola que encare este recurso como um meio para aceder a uma aprendizagem diferente. Senão corremos o risco de, tal como afirma Dias de Figueiredo, (2001,p: 74) “*de tentar construir a Sociedade de Informação com os mesmos recursos intelectuais com que, há duzentos anos, se construiu a Sociedade Industrial*” (Figueiredo 2001).

Como é sabido, hoje cada vez mais crianças, jovens e adultos exigem uma variedade de canais de aprendizagem uma vez que estes estão disponíveis no seu dia - a - dia. A maior parte das crianças já sabem interagir com os *media*, talvez melhor que alguns dos seus professores e para além disto conhecem a interatividade, mobilidade, conectividade, a ubiquidade que estes lhe podem proporcionar, sendo portanto difícil continuar a ignorar estes meios, mesmo que dentro de algumas estes já existam.

Dias de Figueiredo (2000) confirma este facto, salientando que «ao observarmos as novidades que são anunciadas, verificamos que o que nos é oferecido como revolucionário não passa, na maioria dos casos, de soluções do passado, adornadas com o brilho das *novas tecnologias*». Os *media*, segundo ele são efetivamente novos, mas as aprendizagens são velhas e ultrapassadas. (op. Cit, p: 73).

A este propósito este mesmo autor (op. cit, p: 75) faz uma reflexão remetendo para o esquecimento de cinco décadas de investigação em educação e aprendizagem. Segundo ele, “assiste-se ao renascimento dos princípios *Tayloristas* adotados à educação, na medida em que se propõem recuperar no espaço digital as burocracias mecanicistas do passado, promovendo a distribuição (*delivery*) de «*conteúdos*» educativos, olhados como *fluxos mercantis, através da Internet e da Web, para a cabeça dos aprendentes*”.

Insiste-se assim, na disponibilização de conteúdos sem se reconhecer que eles só fazem sentido se explorados em contextos de interação e atividade que tem de ser criteriosamente concebidos e continua-se a considerarem-se as tecnologias, neste caso específico a Internet, apenas como um recurso instrumental e não como deveria ser considerada: um mediador de contexto, no qual as novas abordagens educativas têm forçosamente de ser consubstanciadas.

Estamos perante, segundo este autor, de um enorme desafio que estes recursos desencadeiam nos sistemas educativos, colocando fundamentalmente a questão do seu uso social, ou seja remete para a análise da dupla dimensão da Internet “*como tecnologia da informação e como tecnologia social*” (Oliveira, Cardoso et al. 2004).

2.5.1. Para alunos com NEE

A Declaração de Salamanca (1994) declara que as crianças com necessidades especiais devem frequentar escolas de ensino regular e que estas constituem um dos meios eficientes no sentido de combate à discriminação, fomentando uma sociedade inclusiva que possa permitir uma educação adequada a todas as crianças sem exceção. Portugal, foi um dos principais países que subscreve esta declaração, e compromete-se a desenvolver um sistema educativo que proporcione a inclusão de todas as crianças e jovens.

Segundo Correia (2008) o conceito de inclusão só deve contextualizar o objetivo que lhe deu origem, isto é, o atendimento nacional a alunos com NEE deve ser feito em turmas de ensino regular.

Para Sim-Sim (2005) a escola deve ser para todos, um espaço físico e temporal e, que contenha os meios necessários para que as crianças possam aprender e desenvolver o seu potencial cognitivo. Segundo a autora, as escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades de todos os alunos, utilizar todos os recursos ao seu alcance, e cooperar com as respetivas comunidades, como está indicado na Declaração de Salamanca.

Tendo em conta estes fatores, Silva (2009, p. 23) refere que,

“O DL n° 3/2008, de 07 de janeiro tal como o DL n° 319/91, de 23 de Agosto, que foi revogado, define as medidas educativas para estes alunos, o apoio pedagógico personalizado, as adequações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula e de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio, medidas que não são particularmente diferentes do que o anterior decreto condignava”.

Neste sentido, a educação inclusiva surge associada a exigências e desafios importantes para a escola e para os professores. Torna-se necessário que todos os intervenientes educativos implementem o currículo que possa responder às diferentes características dos alunos (Correia, 2008).

Diariamente, observa-se que as dificuldades no desenvolvimento das atividades propostas são elevadas, visto que as escolas portuguesas acolhem alunos com défice cognitivo moderado a grave, com grande comprometimento e limitações a nível das atividades e da participação (Correia, 2008). Assim, surge a necessidade de oferecer oportunidades para todos os alunos que estão inseridos no DL n° 3/2008, de 7 de Janeiro, de poderem aprender as competências importantes para a sua independência.

2.6. Uma abordagem comunicacional em Supervisão

O papel da supervisão pedagógica no domínio da profissionalização dos professores tem evoluído de forma significativa, associada à conceção de ensino e ao conceito de

formação. É por esta razão que, a supervisão é entendida como “*uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação*” (Vieira et al., 2006).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) existem diversos cenários possíveis de supervisão pedagógica que assumem a presença de diversos modelos de supervisão pedagógica em Portugal (2003).

Nesta ótica, o supervisor pedagógico interage com o formando com vista a partilhar com ele a prática reguladora da ação, uma prática reflexiva que contribui para o desenvolvimento de ambos. Assim, para que este aspeto ocorra tem que possuir capacidade comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e, avaliativas (Alarcão e Tavares, 2003).

É através de um clima de confiança e de liderança democrática onde o formando terá voz e liberdade de agir, sabendo, no entanto, que o supervisor terá o direito de julgar.

No âmbito da Supervisão Pedagógica, o enfoque dos ambientes interativos é a comunicação como fonte de construção e reconstrução de significados. É importante reconhecer a importância das teorias da comunicação tais como, a teoria da Escola de Palo Alto e do Interacionismo Simbólico, no sentido de compreender a sua influência na evolução dos princípios subjacentes à formação de professores e, aos ambientes de aprendizagem e prática da supervisão pedagógica (Alarcão & Tavares, 2006).

A interação pode significar um processo, um objeto ou através da perspectiva interacionista, um ponto de vista para aprender fenómenos relacionais. Assim, segundo o interacionismo simbólico, a ação funda-se a partir do significado emergente das interações pessoais situacionais devido à intersubjetividade dos símbolos da linguagem partilhados (Marc & Picard, 2006).

A intersubjetividade dos símbolos da linguagem partilhados é construir novos significados através de um processo hermenêutico de interpretação que se vai atualizando para cada indivíduo. É pois uma capacidade reflexiva subjetiva pois o indivíduo controla as suas ações agindo sobre si próprio, sobre os outros e sobre o grupo (Marc & Picard, 2006).

2.7 As Novas tecnologias da Educação Especial

As novas tecnologias na área das deficiências, especialmente, nas crianças com dificuldades de aprendizagem representam um processo de produção de novos instrumentos e meios, bem como de técnicas que irão contribuir para os processos de aprendizagem e autonomia destas crianças (Oliveira & Cardoso et al. 2004).

A utilização da informática ao nível educacional possibilita a realização de importantes mudanças, e surge a oportunidade de romper com a estigmatização na escola ou na continuação da segregação e exclusão dos que “carregam” o sinónimo de fracasso. Para Peluso (1998, p. 157),

“O computador significa a revolução organizacional da informação, da cultura, da ciência: é uma conceção nova do mundo que as novas tecnologias têm vindo a surpreender ao longo dos anos. No campo das deficiências e em especial na população com paralisia cerebral, assistimos a um processo criativo de produção de novos meios, instrumentos e técnicas que a longo prazo irão favorecer os processos de aprendizagem, autonomia, profissionalismo e inclusão”.

A introdução das TIC de base informática, em especial da Internet, permite que as redes desdobrem a sua flexibilidade e adaptabilidade, afirmando a sua natureza evolutiva, permitindo a coordenação de tarefas e a gestão de complexidade, resultando numa combinação de flexibilidade e eficácia, tomada de decisões coordenadas e execução descendente, de expressão individualizada e comunicação global, horizontal e ubíqua, podendo até ser considerada como um motor de desenvolvimento de uma forma organizacional superior da atividade humana.

A história da Internet já está amplamente divulgada por vários autores, dos quais se destacam (Abbate,1999; Naughton,1999, Castels, 2004, entre outros). No entanto torna-se pertinente fazer uma síntese do seu percurso para que seja possível uma contextualização, possibilitando uma compreensão da sua evolução posterior.

Pode considera-se que o percurso histórico da Internet está delimitado pelos períodos/marcos, que abaixam se enumeram e que derivam em dimensões estruturantes para a criação da Internet na sua forma atual, ou seja “*como uma rede global de redes de computadores que a World Wide Web, uma aplicação executável na Internet, conseguiu tornar de utilização fácil*”(Castels 2004).

A Internet apesar de tão “*recente*” no nosso quotidiano, começou a esboçar-se há pelo menos 35 anos, a partir de 1969. Mas tal como e entendemos agora, “constituiu-se em 1994, a partir da existência de um *browser, na World Wide World.*” (Castels 2004; Oliveira, Cardoso et al. 2004).

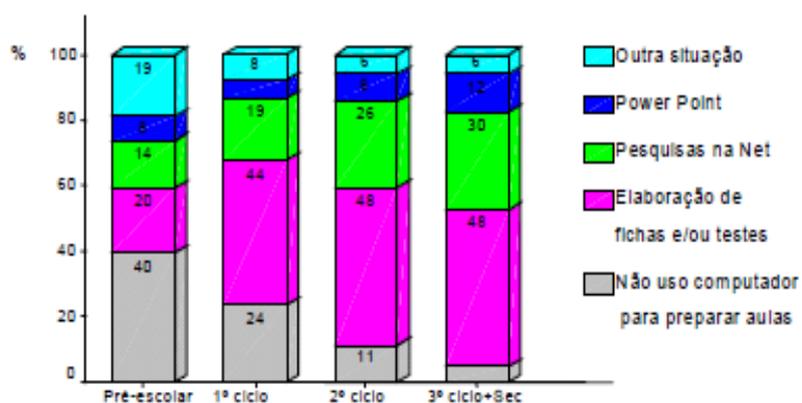
A origem da Internet deve ser principalmente colocada na ARPANET, uma rede de computadores estabelecida pela *Advanced Research Projects Agency* (ARPA) em Setembro de 1969. Esta agência de projetos de investigação foi fundada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América em 1958 com o objetivo de mobilizar recursos provenientes fundamentalmente do mundo universitário, no sentido fim de alcançar a superioridade tecnológica militar sobre a União Soviética, que tinha lançado o SPUTNIK, em 1957.

2.8 Desafios colocados ao professor através das Tecnologias de Informação e comunicação nas crianças com NEE

Os estabelecimentos de ensino, têm à partida a maioria dos meios para a integração dos recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas, desde os primeiros anos de escolaridade, legitimados, por um lado, pelos discursos sociais que comumente aceitam a introdução das tecnologias na escola e, por outro, a facilidade com que as crianças se relacionam e manuseiam um vasto conjunto de opções tecnológicas. Neste sentido, torna-se pertinente averiguar num futuro próximo, quais as mudanças, quer em termos das conceções curriculares, quer em termos das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das TIC.

A partir da identificação da natureza das mudanças operadas ou não, poder-se-á delimitar um quadro teórico, no qual se problematize as transformações que deverão ser introduzidas nas políticas educativas, a partir do binómio Utilização – Incorporação das TIC na educação, de forma a criar ambientes pedagógicos que permitam explorar as possibilidades pedagógicas que estas oferecem. É, neste sentido que se torna pertinente

enunciar as alterações que esta concepção considera, sob o ponto de vista de redefinição do próprio conceito de Currículo, na organização dos conteúdos, na forma de abordar os fenómenos e a natureza dos objetos de estudo, no papel pedagógico do professor; na relação Espaço - Tempo; em síntese, no (s) modo (s) como se pode Ensinar e Aprender no séc. XXI. Sendo de salientar que o último motivo apontado pelos professores, encontra-se directamente relacionado com a forma de utilização que os professores prestam ao computador enquanto ferramenta educativa adicional e complementar, conforme se pode verificar na distribuição do gráfico seguinte (ver Figura 1);



Utilização que os professores prestam ao computador enquanto ferramenta educativa adicional e complementar.

Fonte : Adaptada de Paiva. (2002), in *“Tecnologias de Informação e Comunicação e a Escola”*

Assim, podemos verificar que a larga maioria percentual se reporta à utilização do computador como instrumento auxiliar para a tarefa de preparação do conteúdo programático das aulas, em sentido assíncrono, e cuja funcionalidade os professores remetem para os programas (software) não interactivos, tais como os específicos para processamento de texto (Word, Powerpoint, por exemplo), programas estes utilizados para a realização de tarefas tais como fichas de trabalho e também testes de avaliação.

De acordo com Machado (2006), o desafio que os professores enfrentam, enquanto geração transaccional que experienciam a era pré-computadores e a presença continua destes objectos assíduos, assenta na necessidade explicita da sua definitiva incorporação como um recurso adicional prático e em que os dramas de adaptação à utilização do computador possam ser desmitificados. *“As novas tecnologias não substituirão o*

professor, nem diminuirão o esforço disciplinado pelo estudo, mas ajudarão a intensificar o pensamento complexo, interactivo, transversal...” (Assmann, 2000). Citando Paiva (2005), “... *convém não lutarmos contra o computador, mas aliarmo-nos a ele, desenvolvendo estratégias pedagógicas criativas e bem desenhadas.*”.

Finalmente, aponta-se a necessidade de descrever e refletir a relação que existe entre a utilização das TIC e a educação prestada nas escolas físicas, no sentido de perceber que tipo de benefícios existem ou poderão ser ampliados com base numa fórmula de complementaridade educativa entre estes dois territórios e a natureza dos fatores implicados nesta mediação, explicitados através do conceito de mobilidade física e digital. Assim, na sociedade atual, fortemente determinada pelas tecnologias da informação, a escola é apenas mais um dos locais de aprendizagem e local privilegiado de difusão de valores humanos e culturais, devendo privilegiar-se igualmente a articulação entre a escola, família e comunidade envolvente. Se, por um lado, é importante que o professor não ignore ou desacredite o saber adquirido pela criança, dentro ou fora da escola, porque a aquisição de novos conhecimentos só pode efetuar-se na base de outros conhecimentos adquiridos, é igualmente importante o conhecimento das motivações e necessidades dos alunos e a sua integração nas tarefas escolares.

O Programa Internet na Escola⁶, foi uma iniciativa, segundo o referido documento, que promoveu o acesso à Internet de todas as escolas do 5º ao 12º ano, públicas e privadas, com a instalação de computadores multimédia nas bibliotecas/mediatecas das escolas, através da RCTS. Desta forma, todos os jovens, ao longo do seu percurso escolar,

⁶O Programa Internet na Escola é desenvolvido pela Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa (UARTE), em colaboração com a Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) em articulação com outras entidades, nomeadamente, Governos Regionais, Associações de Municípios, Municípios. uma iniciativa do Ministério da Ciência e da Tecnologia, concretizou a ligação à Internet de todas as escolas do 5º ao 12º ano, públicas e privadas, com a instalação de computadores multimédia nas bibliotecas/mediatecas das escolas, através da RCTS. Desta forma, todos os jovens, ao longo do seu percurso escolar, passaram a ter não só acesso a obras em CD-ROM como também à possibilidade de recorrer ao uso da Internet como espaço privilegiado de recursos de informação e expressão. Este esforço conduziu a que em Setembro de 1999 estivesse já assegurada a ligação à Internet das cerca de 1700 escolas do 5º ao 12º ano, 220 escolas do 1º ciclo (início da 2ª fase do programa) e ainda 80 entidades de natureza associativa, cultural, científica e educativa, a que se juntam cerca de 250 bibliotecas públicas e 15 museus.

passaram a ter não só, acesso a obras em CD-ROM, como também à possibilidade de recorrer ao uso da Internet como espaço privilegiado de recursos de informação e expressão. Em Setembro de 1999 estava assegurada a ligação à Internet das cerca de 1700 escolas do 5º ao 12º ano, 220 escolas do 1º ciclo (início da 2ª fase do programa) e neste contexto Oliveira (1997, p. 125; 2002, p. 108), refere que;

“O currículo do 3.º ciclo do ensino básico português responde, em intenção, à necessidade de uma alfabetização informacional. Responde a esta necessidade ao enunciar como objetivo específico, ao nível das aquisições básicas e intelectuais fundamentais, o incentivo à aquisição de competências para selecionar, interpretar e organizar a informação quando ela é apresentada ou quando dela se necessita. Porém, e considerando que, para a aquisição dessas competências, é necessário conhecer os fundamentos das várias linguagens e utilizar vários suportes e equipamentos, o currículo apenas contempla esta necessidade numa disciplina do 3.º ciclo – a Educação Tecnológica. [...] Nesta disciplina, está previsto o estudo dos meios de comunicação, bem como das linguagens disponíveis para comunicar e a sua utilização com o devido enquadramento. Nela está prevista a utilização, enquanto objeto formal de ensino-aprendizagem, de computadores e de audiovisuais” (Oliveira, 1997, p. 125; 2002, p. 108),

Em suma podemos concluir que o território das TIC constitui ainda um cenário educativo por explorar na infinidade das suas potencialidades e contributos que poderá prestar à Educação como recurso complementar e alternativo por forma a consolidar a realidade que nos apresenta o conceito de Sociedade do Conhecimento orientado para um discurso e prática educativa plural e abrangente em todos os domínios conhecidos e ainda por “desvirtualizar” como estratégia comunicativa para uma eficácia global que possibilite a integração das crianças com NEE.

2.9 Professores e práticas docentes

O pensamento dos docentes constrói-se através de experiências individuais, associadas a trocas e interações entre pares. Assim sendo, a compreensão de que este conhecimento produz-se na sua própria experiência e nas trocas vividas entre os professores. As práticas educativas não representam factos isolados, mas segundo Durkheim (2001, p.

75), “*estão ligados no mesmo sistema em que todas as partes contribuem para um mesmo fim: é o sistema de educação própria de um país e de um tempo*”.

A integração dos recursos tecnológicos no ambiente escolar não se limita somente, à utilização de equipamentos e produtos. A evolução tecnológica e a sua utilização ao nível de trabalho educativo com crianças com NEE, veio contribuir para a alteração de comportamentos (Paiva, 2005).

Segundo Esteve (citado por Alonso, 2008) a situação dos professores perante as mudanças que ocorrem atualmente, nas escolas é semelhante a um grupo de atores que “*vestem as vestimentas de um determinado tempo*”. Segundo o autor, esta mudança repentina no cenário do grupo de atores ocorre na prática diária do docente ao serem introduzidos nas escolas, os recursos tecnológicos para crianças com NEE.

Segundo Kenski (2008) a renovação das práticas docentes pode ser contextualizada pelo uso simples dos recursos tecnológicos diariamente, mas a partir do momento em que estes equipamentos possam modificar o seu olhar perante a sua prática, as suas conceções de educação, os seus modelos de ensino e aprendizagem.

2.10 A Supervisão e o Papel do Supervisor

O papel do supervisor é visto como alguém com disponibilidade para ajudar o outro a realizar aquilo de que é capaz associando os conhecimentos e sentimentos. Assim, como artista da personalidade e semeador de ideias, o supervisor preocupa-se em apoiar e ajudar os professores a crescer de forma pessoal e profissional, ao mesmo tempo que fornece o feedback essencial ao percurso formativo. Os conhecimentos e saberes, permitem uma visão observativa, ou seja, a supervisão apresenta um olhar abrangente e alargado, atento ao que está próximo e distante.

O supervisor tem um papel fundamental na formação, orientação e monitorização do trabalho do professor ao fornecer-lhe feedback que o leva à descoberta das suas competências pessoais e profissionais, através de processos de partilha, reflexão e ação. O esquema seguinte demonstra o papel do supervisor:

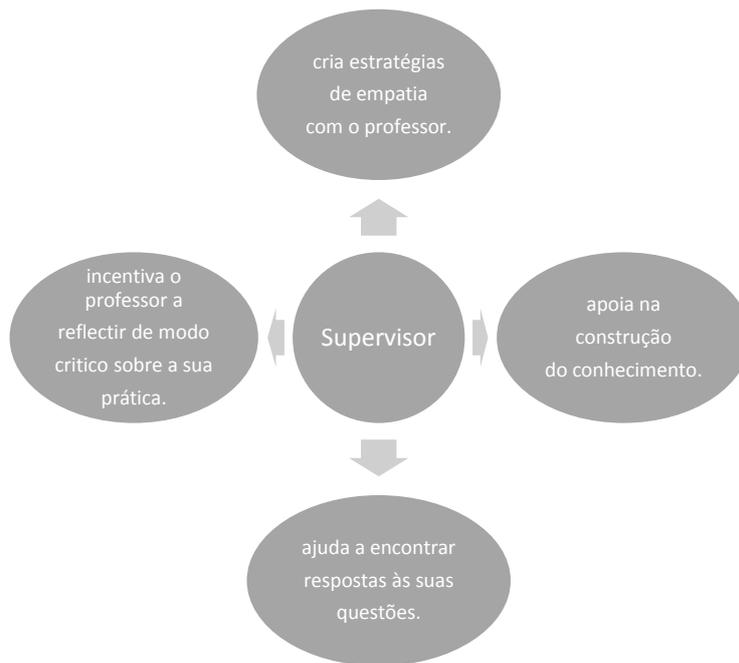


Figura 1 - papel do supervisor

De acordo com Formosinho (2009) as atitudes e comportamentos do supervisor devem ter em consideração os princípios éticos de respeito pelo professor e pelos intervenientes, e que sejam caracterizadas pelo encorajamento à maximização das capacidades do formando enquanto pessoa e profissional. O professor é o modelo fundamental no processo de formação dos alunos e, quando estes profissionais apropriam-se de novas formas de saber, o impacto nas aprendizagens dos alunos é bastante positivo (Formosinho, 2009).

O supervisor deverá desenvolver nos seus formandos atitudes e capacidades, como as referidas por Alarcão (2007:72)

- 1) Espírito de autoformação e desenvolvimento;
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;

- 5) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- 6) Consciência ou responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;

Deste modo a supervisão constitui-se como uma *“visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes e o que se passará depois, ou seja de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro”* (Alarcão,1995:47).

2.11 Características e contributos da supervisão

Atualmente a supervisão deve ter como base duas características fundamentais: democraticidade e liderança com visão. Democraticidade porque tem por base uma cultura de colaboração, reflexão e autonomia e liderança com visão, na medida em que deve promover o desenvolvimento de lideranças viradas para o futuro. No entanto, não se deve perder de vista o objetivo principal da escola: proporcionar uma educação de qualidade.

De acordo com Maio, Silva e Loureiro (2010) a supervisão não pode estar restringida ao espaço da sala de aula, mas sim estender-se a toda a escola, e integrar a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes e as principais implicações deste na qualidade do ensino prestado aos alunos, bem como o desenvolvimento e evolução da escola, expandindo-se para o domínio da supervisão e avaliação escolar.

No sentido de dar coerência ao sistema de ensino, o discurso principal sobre a prioridade educativa passou a dar preferência à questão do sistema escolar na qualificação de mão-de-obra, associado ao facto de haver necessidade urgente em realizar uma reforma educativa no geral. Segundo Afonso (1999), a premissa principal e dominante das políticas educativas dos finais dos anos 70, dos anos 80 e princípios dos anos 90, resume-se à implementação do plano de ideologia da modernização.

Segundo Correia (2000), é a partir dos anos 80 que as políticas educativas apresentam um carácter híbrido que são resultado de duas abordagens que assentam,

essencialmente, em distintas perspetivas sobre a escola de massas, por um lado, que a escola ao transmitir competências cognitivas prepara os cidadãos para o mercado de trabalho, e por outro, defende que a escola leva à emancipação.

Magalhães (1998), refere que entre os anos de 1992 e 1995, acompanhada pela fase de governação do primeiro-ministro Cavaco Silva, os discursos dos Ministros de Educação resumem-se e acentuam a relação da educação com a competitividade económica, que é entendida e definida como principal aspeto da modernização do país. Neste sentido, é dada uma elevada importância à gestão orientada para a eficácia do sistema que se concentra nos resultados. É assim, nesta época que o hibridismo da política educativa se torna mais notável, associado a conceitos de igualdade de oportunidades e inclusão.

A este propósito, Marcelo (2009) considera que é necessário existir uma identidade profissional uma vez que esta contribui para a perceção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho. A identidade profissional é a forma como os professores se definem e evoluem ao longo da carreira. É a construção do “eu” profissional é influenciada pelos aspetos pessoais e cognitivos e, ainda, pelos diferentes contextos escolares, políticos e sociais (Valadares, & Moreira, 2009).

Ainda no que diz respeito ao esclarecimento de conceitos e, contextualizar a avaliação como parte integrante da aprendizagem profissional, é importante salientar que, segundo Alves Machado (2008: 11) “há cada vez mais, o entendimento de que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento”.

CAPÍTULO 3 - INCLUSÃO EDUCATIVA

3.1 Breve histórico do processo de inclusão escolar

A compreensão que se tem acerca da deficiência e às maneiras de tratamento da pessoa com deficiência está arraigada à forma de organização da sociedade e das necessidades que vão se colocando no decorrer da história da humanidade. É preciso recorrer ao processo histórico para compreender o porque da defesa pela educação inclusiva. Assim, de forma breve, vamos apontar as principais compreensões acerca da deficiência, guiadas pelos estudos de Pessotti (1984); Bianchetti (1995); Mazzotta (1996); Bueno (1993); e Jannuzzi (2004), para depois nos determos ao tema central, a inclusão escolar.

Como já nos referimos noutrora, história da inclusão nasce com as contribuições de (Castel, 1988; Paugam, 1999; Bourdieu, 2001), entre outros, ao impulsionar o redesenho político dos países europeus na década anterior. Políticas públicas que possibilitem a inclusão foram propostas como uma tentativa de atender às populações tidas como excluídas ou marginalizadas na sociedade.

Na visão dos autores (Matinez & Baamode, 2010), o desenvolvimento da escola inclusiva, tem maiores possibilidades de avançar se utilizar argumentos de referência abrangente para o mesmo. É impossível que se construa escolas e sistemas educativos mais inclusivos sem antes ter em conta o papel que, em cada contexto local têm a sociedade, a cultura, a economia, o habitat, etc., como geradores de processo de exclusão ou inclusão. Isto significa que, mesmo fazendo da escola o centro de confronto ideológico e de mudança, é necessário insistir mais no desenvolvimento de atuações conjuntas, intracomunitárias que colocam o processo inclusivo dentro e fora da escola, dentro e fora da educação. Isto significa que, mesmo fazendo da escola o centro da mudança, é necessário insistir mais no desenvolvimento de atuações conjuntas, intracomunitárias que colocam o processo inclusivo dentro e fora da escola, dentro e fora da educação.

A escola inclusiva, como postula **Bourdieu (2001)** pressupõe uma oportunidade para desafiar as práticas habitualmente desenvolvidas no contexto escolar e convida a

melhorar e mudar as mesmas, identificando dois espaços novos para essa mudança: por um lado criar novos espaços de relação e de diálogo entre as escolas e o seu contexto envolvente e por outro convidar à participação de atores (alunos, famílias, profissionais, etc.).

Quando se fala de uma escola para todos, referimo-nos a uma escola que não é pensada para um tipo único de alunos, mas que aceita a diversidade, reconhecendo as diferenças individuais como um valor positivo. Este tipo de escola, na visão de **Rojo & Pastor, (1997)** tem implicações a diferentes níveis: é uma escola a disposição da comunidade, mais participativa que tem um currículo mais aberto e flexível, dada a necessidade de adaptação às diferenças individuais; é uma escola com uma organização diferente, onde devem funcionar serviços de formação, de apoio, de orientação; é uma escola que entende o ensino educativamente, mais do que tecnicamente, em que os professores refletem sobre os fins e os meios. Com este tipo de respostas por parte da escola, pretende-se como fim último, uma preparação para a vida, que facilite a integração social, a inserção profissional, a participação política na comunidade em geral.

Pretende-se neste contexto que a pessoa com deficiência tenha uma vida o mais normal possível, reconhecendo-se o “direito à satisfação das necessidades educativas de cada um e à valorização da diferença, que inspira a fase da integração ” (**Veiga & tal, 2000:16**). O termo “normalizar ” é oposto a transformação de uma pessoa deficiente em normal, mas aceitá-la com suas diferenças e reconhecer os seus direitos (Bautista, 1997). De acordo com (Bairrão 1998), o Warnock Report refere três categorias de necessidades educativas especiais: a necessidade de encontrar meios específicos para se aceder ao currículo; a necessidade de se facultar, em alguns casos, um currículo especial ou modificado; a necessidade de dar atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino -aprendizagem.

É a partir da Declaração de Salamanca que se concretiza a noção de inclusão. Nesta carta de princípios, estabelecem-se as normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiências e o direito de todas as crianças à educação, já proclamada na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Até aqui, o conceito de necessidades educativas especiais, era mais associado às crianças com deficiências. Agora, é redefinido abrangendo também as crianças e jovens com dificuldades escolares. A partir de agora passam também a ser incluídas neste conceito as “crianças sobredotadas, as

crianças de rua ou as que trabalham, as crianças de minorias étnicas, culturais ou linguísticas e as crianças de grupo desfavorecidos ou marginais ” (Declaração de Salamanca, 1994). Apesar destas transformações, o princípio fundamental da inclusão preconizado na Declaração de Salamanca relaciona-se com o facto de esta proclamar que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem. Neste sentido, a escola deve ser capaz de “ reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades...” (Declaração de Salamanca, 1994: 11- 12).

Neste contexto, podemos concluir que a inclusão consiste no “empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos ”(Costa, 1999: 28). Apesar da escola inclusiva ser benéfica para todos os alunos, pois contribui para o desenvolvimento da solidariedade e tolerância, facilitando aos que têm deficiências, dificuldades ou problemas a possibilidade de aprender a conviver num mundo heterogéneo (costa, 1996), o seu funcionamento exige mudanças que não passam apenas por introduzir medidas adicionais. É necessário, como refere a Declaração de Salamanca, uma profunda reforma do ensino regular.

Em Portugal, antes da década de 70, mais propriamente antes de 1972, ou até de 1976, altura em que se criam as equipas de ensino especial integrado, os alunos com necessidades educativas especiais eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. E mesmo com a criação dessas equipas, cujo objectivo era o de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência ” , um grande número de com necessidades educativas especiais não eram receptor de serviços de apoio especializado destinados a minimizarem ou a suprimirem as suas necessidades.

A maioria das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais significativas, em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo a classe especial, a escola especial. Com a publicação da Lei de Bases do sistema Educativo (LBSE), se começa a assistir a transformações algo profundas na concepção da educação integrada, sendo um dos seus objectivos “ 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.º). Decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo, são criadas as equipas de educação especial (NEE), tidos como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior ” . Começa aqui um percurso legislativo que, em poucos anos, dará lugar a um normativo muito importante, o Decreto-Lei nº 04 / 02, de 23 de Agosto.

Este Decreto-Lei veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida no âmbito da educação especial, passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que dizia respeito ao atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. Esta lei, cujo impacto no sistema educativo foi notório, introduziu princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então e do desenvolvimento de experiências de integração.

Em 1978, surge no Reino Unido outro marco decisivo para a evolução da educação especial, o Warnock Report. Com este documento concretiza-se a passagem do enfoque médico dado às deficiências dos alunos, para um enfoque na aprendizagem escolar de um programa ou currículo **Niza (1996)**. Centra-se, portanto, na aprendizagem e não na deficiência diagnosticada, influenciando decisivamente a educação especial, ao defender que todas as crianças com deficiências, devem ter contactos sociais com as crianças comuns e com a vida quotidiana, num meio o menos restrito possível para que seja garantindo o máximo de normalização. As necessidades específicas de cada criança são a base para o desenvolvimento de toda a organização e metodologia do processo educativo e integração.

Em 1940, na Dinamarca, associações de pais movimentam-se para se empenharem mais na resolução dos seus problemas e dos seus filhos, expressando um progresso descontentamento com os procedimentos escolares que conduzem à segregação ou à inexistência de programas educativos próprios.

Recusam-se assim, a admitir que a educação dos filhos implique o afastamento de casa. Inicia-se uma forte pressão a favor da normalização. Pretende-se que a pessoa com deficiência mental tenha uma vida o mais normal possível reconhecendo-se o " direito à satisfação das necessidades educativas de cada um e à valorização da diferença, que inspira a fase da integração " (Veiga e tal, 2000:16). Em 1959, a Dinamarca vê o

conceito de normalização incluído na sua legislação dando-se o primeiro passo para a desconstitucionalização das pessoas com deficiências. Estes ideais estendem-se até à Suécia em 1967 e ao Canadá em 1972.

Esta forte inclinação em integrar crianças / jovens com deficiências na escola regular, atingiu o seu auge em 1975, com a publicação da public Law 94-142 nos E.U.A. este diploma propõe o ensino de crianças deficientes com os seus pares de forma gratuita e universal, chamando a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todos as crianças / jovens deficientes. Defende ainda, que as crianças sejam membros activos da sociedade e vivam com as famílias, tendo direito a mais recursos humanos, tempo e dinheiro que as crianças ditam normais. Retirar uma criança da classe regular passa a ser previsto para um reduzido número de crianças e com base em justificações não discriminatórias nem classificatórias (Felgueiras, 1994).

Até aos anos 80, os objectivos da educação especial centravam-se essencialmente na questão de " como educar alunos com incapacidades de modo a possibilitar a aquisição de conhecimentos tão próximos quando possível dos que caracterizavam os programas educativos estabelecidos para a generalidade da população escolar " (Costa, 2004): 6). Ultrapassa a idade limite estabelecida para a integração educativa, o aluno deixava de ter qualquer ligação à escola, ficando entregue ao acompanhamento da família.

A partir dos anos 80, nos E.U.A., começou a questionar-se a eficácia do trabalho desenvolvido pela escola, visto verificar-se que, após o término da escolaridade, o sucesso na integração social e profissional era muito diminuto. Como consequência desta realidade, surgiram em diversos países numerosas iniciativas que procuraram alterar esta situação, actuando através das estruturas educativas, nomeadamente analisando e reestruturando os programas educativos, estabelecendo contactos com serviços que pudessem apoiar os jovens após a sua escolaridade e fomentando o desenvolvimento de competências sociais necessárias à integração sócio profissional.

Nos últimos 20 anos, o trabalho desenvolvido noutros países teve repercussões em Portugal, não só pela literatura disponibilizada como por um conjunto de iniciativas em que Portugal participou, como a Declaração de Salamanca, em Junho de 1994, aprovada por representantes de 92 governos, entre eles Portugal

A pessoa com deficiência em sociedades como a nossa, tem um histórico de abandono, preconceito, exclusão e rejeição. Em cada período histórico, o modo como se

compreendia a pessoa com deficiência moldava o atendimento dispensado a ela, como pontado no Quadro a seguir.

3.2 histórico de atendimento de pessoas com deficiência

Quadro 1 - histórico de atendimento de pessoas com deficiência

PERÍODO	COMPREENSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	ATENDIMENTO OFERTADO
Época Antiga	Consideradas sub-humanas	Eliminadas ou abandonadas
Época Medieval	Filhos de Deus e donos de uma alma como as demais pessoas	Acolhidos de forma caritativa em conventos e igrejas.
Época Moderna	A deficiência passa a ser comparada a uma doença e, por isso, passível de tratamento.	Surgimento das primeiras instituições especializadas voltadas a educação de surdos (1760) e cegos (1784) na França
Época Contemporânea	Pessoa capaz de aprender e de desenvolver suas capacidades	Integração e inclusão em escolas regulares ou atendimento em instituições especializadas

FONTE: Pessotti (1984); Bueno (1993); Bianchetti (1995); Mazzotta (1996); Jannuzzi (2004).

Na época Antiga, precisamente nas sociedades primitivas, os homens eram nômades como possuíam baixo desenvolvimento das forças produtivas e viviam da coleta de frutos, da caça e da pesca, necessitavam constantemente buscar locais que oferecessem a possibilidade de sobrevivência. Neste contexto, a pessoa com deficiência era considerada um peso e era abandonada, como um processo de seleção natural, já que colocava em risco a sobrevivência do grupo.

Em muitas civilizações, como a espartana, por exemplo, o extermínio era inevitável. O indivíduo com deficiência era eliminado ainda criança, sendo considerado sub-humano, visto que suas diferenças eram contrárias aos objetivos da perfeição e à valorização da estética e da beleza exigida pela sociedade bélica espartana. Na época Medieval, houve

a ascensão, o apogeu e o declínio da Igreja Católica. Com o Cristianismo, explica Pessotti (1984:4), o deficiente ganha alma e, como tal, não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar-se contra desígnios da divindade.

Assim, as pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas em conventos ou igrejas, onde podiam sobreviver em troca de pequenos favores. Eram considerados seres nos quais os milagres de Deus poderiam se manifestar e também uma forma de as demais pessoas praticarem a caridade. A concepção que defendia a dualidade corpo-espírito contribuiu para a formação de uma concepção supersticiosa da deficiência:

de um lado, considerava-se as pessoas com deficiência como seres humanos; e de outro, acusava tais seres de “possessão demoníaca e, portanto, de serem diabólicos, reforçando a permanência dos mesmos em locais distantes do convívio com aqueles considerados normais, sob a proteção exclusiva da Igreja” (VIZIM, 2003:57-58).

Com o fim do feudalismo e o nascimento do capitalismo, os costumes medievais sedem lugar à cultura moderna. Com a Idade Moderna, houve abertura para o estudo das ciências e voltou-se um novo olhar à pessoa com deficiência. Como explica Bianchetti (1995:11), esta nova organização do mundo do trabalho com “o gradativo predomínio de uma produção voltada para o mercado, a possibilidade de acumulação, o desenvolvimento de uma ciência e tecnologia que garantirão um gradativo domínio do homem sobre a natureza” permitiu que a deficiência deixasse de ser considerada resultado de forças sobrenaturais e demoníacas, e passasse a ser compreendida como doença, desvio genético e hereditário.

O modelo biológico forneceu os primeiros pressupostos científicos à educação da pessoas com deficiência. A educação especial tem início no século XVI, com a educação da criança surda. Mas, como explica Bueno (1993, p. 58), “esse período é considerado como uma época de precursores, por se restringir somente a criança surda, por não se existir uma intervenção das instituições escolares e por conseguinte, envolvia um número reduzido de deficientes”.

Somente dois séculos depois, no século XVIII, foi considerado o marco da educação especializada, com o surgimento de duas instituições públicas: o Instituto Nacional de Surdos, em 1760; e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, ambos em Paris. O início da época contemporânea foi marcada pela Revolução Francesa (1789), que possibilitou

com seu ideal democrático a realização da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, na Assembleia Nacional Francesa. Essa Declaração mostrou ao mundo a necessidade de uma educação voltada à pessoa com deficiência. Assim, muitas instituições foram surgindo e, juntamente com elas, formas diferenciadas de se ensinar.

Neste sentido, ressalta Mazzotta (1996:17) que:

Até o século XIX diversas foram as expressões utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

Mesmo com diferentes Pedagogias, a perda do caráter educativo e a manutenção de um espaço de isolamento de exploração com a realização de trabalhos forçados foi sendo a realidade de muitas instituições especializadas; um exemplo a ser citado é o Instituto dos Jovens Cegos que se tornou uma espécie de asilo oficina, no qual a mão de obra era o centro do processo e a escolarização ficava relegada a um plano inferior (BUENO, 1993). Esta realidade atendia às necessidades postas, pois, até o início do século XIX, as pessoas com deficiência precisavam de habilidade mínimas para participar do processo produtivo. Entretanto:

com a aceleração do processo de industrialização e a exigência cada vez maior, de melhor nível de escolaridade para inserção no processo produtivo, passou-se a se preocupar paulatinamente com as possibilidades de melhor escolarização (BUENO, 1993, p. 74).

Trabalhos publicados na área médica, demonstrando a possibilidade de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, também influenciaram na qualidade de escolarização ofertada. O médico francês Jean M. Itard (1774-1838), como relatam Pessotti (1984) e Bueno (1993) foi grande influenciador da educação especial, pois desenvolveu um trabalho educativo com um menino selvagem, encontrado em uma floresta, próximo a Aveyron, no início do século XIX. Por meio deste trabalho, intitulado *L'Education d'un homme sauvage*, publicado em 1801, procurou demonstrar a possibilidade de se tratar, treinar e reintegrar a pessoa com deficiência à sociedade. Provavelmente, em razão de o tratamento de indivíduos com deficiência, naquele momento histórico, estar atrelado aos cuidados médicos, até hoje “a autoridade médica sobre a educação é marca presente no cotidiano das escolas especiais em muitos países, principalmente do hemisfério sul” (VIZIM, 2003, p. 60).

Com as duas Guerras Mundiais, que marcaram a primeira metade do século XX, muitas pessoas ficaram com deficiências, sendo necessária a oferta de serviços a estas pessoas, assim, se iniciou o crescimento da luta pelos direitos humanos, e por volta da segunda metade desse século, o paradigma da institucionalização começou a ser criticado, um movimento que se chamou por integração escolar, cujo alicerce era a normalização (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006).

De acordo com Mendes (2006), o princípio de normalização tinha o pressuposto de que toda pessoa deveria ter direito a um modo de vida comum aos demais homens de sua cultura, com oportunidades para participar das mesmas atividades, ou seja, deveria se permitir que a pessoa com deficiência pudesse ter um ritmo de vida com participação no ambiente escolar, trabalhar, ter seus anseios respeitados, poder realizar projetos etc.

A referida ideia teve início no final de 1950, nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen e Nirje, “quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual (MANTOAN, 1997, p. 145), princípio amplamente difundido na América do Norte e Europa. O período entre 1960 e 1970 foi marcado por “grande movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para reinseri-las na comunidade” (MENDES, 2006, p. 389).

Com essas novas discussões, muitas foram as propostas para a integração do indivíduo com deficiência nas atividades da comunidade. Nos Estados Unidos, as práticas de integração foram consolidadas por meio de um movimento denominado *mainstreaming*, que recomendava a escolarização da pessoa com deficiência num ambiente normalizador, evitando lugares que os segregavam (OMOTE, 1999). De acordo com Mendes (2006:389) o *mainstreaming* pontuava alguns critérios para a inserção dos alunos com deficiência tais como:

1. Preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição;
2. Oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados;
3. Promoção de situações escolares que favorecessem a convivência em grupos escolares sociais de idades equivalentes.

Todavia, o *mainstreaming* não previa alterações na organização da escola e nem de seu currículo, mas alguns serviços de apoio poderiam ser realizados como as salas de recursos e atendimento feito de forma parcial, na escola regular e na escola especializada.

A normalização foi amplamente questionada por ser compreendida como uma proposta que pretendia tornar as pessoas com deficiência o mais “normal” possível e não como uma teoria que almejasse o atendimento destas pessoas como ser humano com possibilidades de superação (MENDES, 2006).

A visão da normalização, em 1976, no Canadá, houve a proposta intitulada por *Sistema de Cascatas*, composto por níveis de integração, graduados de acordo com as necessidades das crianças Mendes(2006:390):

1. Classe comum, com ou sem apoio;
2. Classe comum associada a serviços suplementares;
3. Classe especial em tempo parcial;
4. Classe especial em tempo integral;
5. Escolas especiais e lares;
6. Ambientes hospitalares ou instituições residenciais.

A proposta era de que a pessoa que estivesse em um dos níveis pudesse ser colocada em outros à medida que suas necessidades fossem se modificando, consistia em uma forma de permitir “ao aluno transitar do ensino regular ao especial e vice-versa, ainda que isto raramente ocorra na prática, donde as críticas que recebe por supostamente mascarar o fracasso da escola que mantém segregados aqueles alunos com os quais consegue lidar” (GUHUR, 2003, p. 41).

Em tese, os resultados alcançados eram avaliados pela família, professores e gestores da escola. Alguns países também promoveram a normalização ou integração por meio de níveis, demonstrando que, nesse processo, não era defendida somente a inserção em classe comum, mas a necessidade de serviços de apoio (MENDES, 2006). O sistema de cascata foi criticado, porque muitos acreditavam que se ocultava o fracasso da escola com o isolamento dos alunos que apresentavam dificuldades ou deficiências, visto que a

integração realmente acontecia aos alunos que não desafiavam o sistema de ensino posto (MANTOAN,1998).

Na década de 1980, houve um grande questionamento acerca das práticas integracionistas. Ficou claro que o sistema regular não se modificava para receber as pessoas com deficiência e, sim, sua permanência no ambiente em questão dependia exclusivamente de sua capacidade de adaptação. Nas palavras de Mendes (2002:63), só participavam da integração escolar “aqueles estudantes que conseguissem se adaptar a escola comum, portanto, sem modificações no sistema, sendo que aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos”. Tais constatações deram início a um novo movimento em prol do atendimento educacional da pessoa com deficiência, a inclusão escolar.

Embora muitos trabalhos pontuem que a inclusão escolar teve sua origem em um movimento mundial para o combate à exclusão, de acordo com Mendes (2006), este movimento teve seu começo nos Estados Unidos e depois foi expandido aos demais países. A autora ressalta que uma prova disso é a constatação do termo “inclusão” na literatura dos Estados Unidos enquanto a expressão “integração” era utilizada nos países da Europa. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) registram que, em 1986, foi lançada, nos Estados Unidos, a Iniciativa de Educação Regular (Regular Education Initiative-REI), com propostas de se fundir a educação especial com o ensino regular. Este debate intensificou-se no final de 1980, seguindo uma tendência à inclusão escolar. No entanto, algumas iniciativas em resistir à inclusão continuavam ocorrendo, como o restabelecimento de escolas especiais.

Somente no início de 1990 a inclusão escolar foi amplamente defendida nos Estados Unidos e em outros países. Nos Estados Unidos, muitos artigos foram publicados, mostrando como a inclusão poderia ser efetivada: os tribunais foram solicitados para julgar casos relacionados à inclusão e houve uma reestruturação da escola e do currículo escolar. Garcia (2008:3) destaca:

A década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada entre outros elementos, pelo consenso da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates.

Com a necessidade da universalização da escola, a inclusão escolar passou a ser defendida como uma educação de qualidade para todas as crianças, com deficiência ou não, no mesmo ambiente educativo. portanto, era preciso uma reformulação de currículos, avaliação, formação de professores e uma política que permitisse esse sistema. A inclusão, explica Mendes (2002:64):

Estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas às diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.

Duas são as tendências na perspectiva da educação inclusiva: uma, defende a inclusão; e outra, propõe a inclusão total. O primeiro grupo apoia que a pessoa com deficiência seja matriculada em classes comuns, tendo a possibilidade de atendimento em instituições especializadas, ou seja tais instituições são consideradas uma forma de viabilizar a inclusão; e o segundo, que sustenta a ideia de extinção destes serviços e a colocação de todas as crianças e jovens, independente de suas limitações, nas classes regulares (MORI, 2009).

Fuchs e Fuchs (1998) alertam que a inclusão total não está sendo bem-sucedida, principalmente porque desconsidera as reais necessidades das pessoas com deficiência, defendendo até mesmo a extinção das instituições especializadas. A esse respeito, Mendes (2002:70) ressalta que a inclusão total é uma resposta “simplista e equivocada para um tema tão complexo”, e essa realidade pode ser muito perigosa, pois prevê o fechamento de programas e serviços de atendimento especializado e, conseqüentemente, o não custeio de programas desta natureza nas políticas públicas futuras.

Não se pode ignorar que há pessoas com deficiências acentuadas, altamente incapacitantes que precisam ser acolhidas, com o auxílio de profissionais de diferentes áreas, a fim de se reduzir suas limitações. Omote (2004:7) explica que negligenciar “ a realidade biológica de condições incapacitantes, pode representar um retrocesso na concepção acerca das deficiências”. Neste contexto, é preciso, de um lado, lutar contra toda crendice e mitos que inferiorizam a pessoa com deficiência; e, de outro, não ignorar as dificuldades e as necessidades que cada deficiência impõe ao sujeito.

Ferreira e Ferreira (2004:32) pontuam que “não se pode ignorar o risco agravado de que, num contexto neoliberal, a educação inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado Mínimo e tratada como uma estratégia para se eliminar serviços

de educação especial já constituídos”. A reação da sociedade ocorre em atitudes as quais presenciemos luta de pais e professores para o não fechamento de escolas especiais. Embora a educação inclusiva seja um movimento internacional, guiado pelo neoliberalismo, num contexto de intensa exclusão, Guhur (2003:53) adverte que é preciso dar um novo significado à inclusão, tentando responder aos seguintes questionamentos: “como pensar na inclusão escolar neste contexto? Ou seja, o que vamos ensinar nas escolas às pessoas com necessidades especiais com deficiência?”

A palavra inclusão passou a ser utilizada no dia-dia das pessoas, na política, em diferentes documentos ou nas pesquisas acadêmicas, no entanto, como pontuam os autores Patto (2008); Sawaia (2002); Wanderley (2002), a exclusão é a prática que permeia a sociedade capitalista. É preciso, então, para entender a inclusão, questionarmos o que é a exclusão. Muitos são os significados aplicados à exclusão. Como esclarece Wanderley (2002), alguns conceitos de autores franceses contemporâneos são: desqualificação, desinserção e desafiliação. A desqualificação está ligada ao fracasso na integração social, tendo a pobreza como parte desse processo.

A desinserção também está envolvida na não integração social, mas tem como fator o sistema de valores que são apregoados pela sociedade. A desfiliação, por sua vez, é a perda do vínculo com a sociedade. Wanderley (2002) também destaca o conceito do brasileiro Cristóvão Buarque de que exclusão é a apartação social, ou seja, expulsão não somente dos meios de consumo e dos bens de serviço, como do gênero humano.

Entretanto conceituamos a exclusão utilizando a síntese apresentada por Sawaia (2002: 9):

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

A exclusão constitui um processo próprio da sociedade capitalista e é vivida por muitos. O não ter acesso aos bens produzidos, à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros aspectos, é fato no cenário atual, no entanto podemos observar um quadro pior que a exclusão, ou seja, uma inclusão marginal. A inclusão marginal, na perspectiva do Patto

(2008), é própria sociedade capitalista que, primeiramente, exclui e, depois, inclui a seu modo, gerando degradação. As políticas de inclusão que estão postas respondem aos interesses dos que dominam, uma inclusão de pessoas no processo econômico para a reprodução do capital. Este fato, adverte a autora, é muito perigoso, pois nos detemos à discussão da exclusão e deixamos de refletir acerca da precariedade da inclusão que está acontecendo.

Assim, podemos afirmar que vivemos um binômio inclusão/exclusão, a inclusão marginal, como pontua Patto (2008). Tal fato está presente no processo de inclusão escolar. Na defesa pela escola pública para todos, encontramos leis e programas governamentais que orientam que toda criança e adolescente devem estar na escola, mas o que realmente encontramos é uma escola nos moldes neoliberais. Neste cenário, podemos nos questionar “*qual a real inclusão escolar de pessoas com deficiência, participantes do processo educativo?*”

Pesquisas realizadas por Omote (2004); Baptista (2006); Kassar (1995); Mendes (2002; 2006), dentre outros, discutem as possibilidades, as barreiras, a realidade necessária para que a educação inclusiva não seja somente um número nas estatísticas dos diferentes países. A educação foi marcada pela dicotomia educação regular e educação especial e, conseqüentemente, por uma classificação, na qual os alunos, considerados normais, estariam na escola regular; e os que apresentassem alguma deficiência, na escola especial.

A educação e a educação especial foram sendo compreendidas como formas distintas (KASSAR, 1995). Ao se tratar a educação especial na sua especificidade, desvinculada da educação geral, algumas concepções equivocadas se arraigaram, tais como, a educação da pessoa com deficiência precisa ocorrer em ambientes segregados; a educação especial é um ensino menor, fragmentado, voltado às atividades cotidianas e não ao ensino de conteúdos científicos, citando apenas as mais comuns. Assim, as questões relativas à deficiência, por muito tempo, afirma Omote (2004), ficaram restritas a profissionais da área da educação especial, de familiares e de amigos de pessoas com deficiência.

No entanto, a partir de 1990, por causa dos movimentos internacionais, a proposta da inclusão educativa abriu o leque para outros profissionais, em particular, professores do ensino regular, que começaram a receber alunos com NEE em sua sala de aula. O

primeiro fator que precisa ser destacado no processo em questão é a concepção de inclusão escolar que está sendo veiculada. Para Prieto (2002:49), a educação inclusiva precisa ser “compreendida como educação de qualidade para todos e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”. O equívoco de se compreender que a criança com deficiência estaria automaticamente na inclusão escolar simplesmente pelo fato de estar presente na escola regular é o primeiro passo para que se perpetue o quadro histórico de exclusão.

Infelizmente, esta é a realidade em muitas instituições, nas quais os alunos que têm deficiência ficam na sala de aula regular, mas não participam do cotidiano da classe. A eles são destinadas atividades de pintura ou desenho, pois, no entendimento coletivo, não possuem capacidade de aprender e estão naquele ambiente somente para a socialização. Mendes (2002:68) explica que, embora haja leis que garantam a participação de pessoas com deficiência preferencialmente em classes regulares em escolas públicas, “a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação inclusiva e, mais do que isso, de uma sociedade inclusiva”. Como defende Omote (2004), acreditar que o objetivo da educação, ou seja, o de ensinar conteúdos de disciplinas específicas e garantir o domínio competente desse conhecimento pode possibilitar o pleno exercício da cidadania, necessita ser reafirmado.

Dessa forma, juntamente com a necessidade de uma nova compreensão do que seja a inclusão escolar, de que a função da escola não é mera socialização do aluno com deficiência, é imperioso que se compreenda que a pessoa com deficiência requer um ensino que atenda às suas necessidades. Um grande engano que resulta na perpetuação da exclusão na escola consiste em acreditar que todos os alunos devem receber a mesma forma de ensino. A fim de completar a ideia anterior citamos Vigotski (1997) que afirma que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência está relacionado às possibilidades de acesso a métodos e recursos direcionados às suas especificidades. O desafio da inclusão escolar, portanto, está em oferecer as mesmas oportunidades a todos os alunos, mas em condições diferenciadas.

As metas de aprendizagem precisam ser as mesmas, no entanto, com propostas educativas diferenciadas. Góes, apoiada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, explicando:

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares. Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento (GÓES, 2002:105-6).

A escola deve promover a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento individual a todos os alunos. No caso dos alunos com deficiência, Vigotski (1997) aconselha ao professor a partir das capacidades existentes para possibilitar novos níveis de progressos necessários superar a antiga noção de que há limites estabelecidos no desenvolvimento das pessoas com deficiência. Autores como Victor (2008), Góes (2002; 2008); Anache (2008) referenciam nos seus escritos a relevância dos estudos dos autores da abordagem histórico-cultural para a educação da pessoa com deficiência e, resumidamente, pontua-se algumas das principais contribuições desta perspectiva tais como, o desenvolvimento psíquico como um processo dinâmico; a superação dos déficits por meio da compensação e a relevância da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos.

O desenvolvimento psíquico das funções psicológicas superiores (atenção, raciocínio, memória, imaginação, dentre outras) se constituem e se desenvolvem em cada ser humano nas relações sócio-culturais. Essas características humanas não se desenvolvem fora do âmbito dessas relações (VYGOTSKY, 1998), este desenvolvimento segue o mesmo percurso em pessoas com deficiência, assim, a depender das mediações que recebe, suas deficiências podem ser compensadas. Vigotski (1997), explica que juntamente com o déficit são dadas as possibilidades de desenvolvimento. Mas esta compensação somente poderá acontecer se houver uma real necessidade de mudança, de superação por parte da criança e apoio social sistemático.

Amparada na perspectiva histórico-cultural, Bondezan (2004:10-11), aponta que a relação professor/conhecimento/aluno tem uma destacada importância na reconstituição intrapsíquica de capacidades, inicialmente, intersíquicas, assim, “a educação escolar precisa estar atenta tanto ao modo como essa reconstituição se dá, como à espécie de linguagem que a permeia”. Vigotski (1998a) e Luria (1979) explicam que a qualidade das capacidades psíquicas depende da qualidade das interações a que a criança é exposta e das quais participa.

Kostiuk (1977:55) torna clarividente que:

O ensino exerce um papel ativo no desenvolvimento. Ao colocar os alunos perante as tarefas de caráter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as ações encaminhadas para a execução destas tarefas, mas proporciona aos alunos os métodos necessários, cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais.

A educação escolar tem um papel importante, primeiramente porque a aprendizagem promove o desenvolvimento e, também, porque a educação escolar pode possibilitar a superação de déficits das crianças com deficiência. Como participa Kostiuk (1977) que:

O ensino pode conduzir a um verdadeiro desenvolvimento mental só quando está encaminhado para a formação destes sistemas. A sistematização das conexões é essencial não só para uma aquisição de conhecimentos duradoura e profunda, mas também para o desenvolvimento da atividade cognoscitiva, para a formação de novas operações lógicas e de novas características mentais (KOSTIUK, 1977:60).

Para que a escola promova o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, com deficiência é preciso que haja modificações profundas em vários aspectos: formação de professores, estrutura física, organização do sistema de ensino e desenvolvimento de políticas públicas. A formação do professor é fundamental para que a educação inclusiva aconteça. O ambiente educativo e, neste aspecto, a acessibilidade, é outro factor que precisa ser analisado para que a inclusão educativa ocorra.

Padilha (2009:12) observa a precariedade da organização do espaço físico nas escolas e afirma, parecer que a escola para os pobres ser pobre e que a escola para os deficientes ser deficientes e satisfazer com pequenos arranjos e reformas que de longe atendem à real necessidade dos alunos”. Tais arranjos acontecem nas escolas regulares que recebem alunos com deficiência e, por vezes, nem ao menos isso, ficando a cargo do professor dar um “jeitinho” para que todos os alunos possam participar das atividades, em sala e fora dela. Além disso, a realização do levantamento das condições das instituições públicas de ensino é imprescindível, observando-se:

Levantamento do número, do tamanho e da localização das escolas públicas, seus contornos e seus diferentes entornos; conhecer em que condições físicas se encontramos prédios; e quais os materiais existentes e seus estados de conservação (PRIETO, 2002, p. 55).

Com tais informações, será possível prever as necessidades de reformas e de adaptações como rampas de acesso, calçadas, banheiros etc, para que todos os alunos possam ter acesso à escola e participar dos trabalhos efetivados no referido espaço. Além das mudanças estruturais, os recursos pedagógicos também precisam ser disponibilizados. Atualmente, com o avanço tecnológico e científico, com pesquisas na área da deficiência, muitos são os materiais que podem ser utilizados no ambiente educativo para facilitar o processo de aprendizagem.

Neste contexto, a inclusão escolar requer a implementação de novos projetos como aponta Góes (2004:74), e alteração do delineamento do currículo e metodologias, sem estabelecer esquemas de suporte efetivo ao professor, a escola não vai responder ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos diferentes. O papel do professor conseqüentemente, se torna fundamental para que a inclusão escolar ocorra. No entanto tal processo requer a mobilização da comunidade escolar e de toda a sociedade. A população carece de instrução para aceitar as diferenças, e a comunidade escolar precisa estar atenta às necessidades e colaborar nas adaptações para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento a fim de que o aprendizado se efetive.

A promoção de políticas públicas transparentes garantiriam os direitos de todos à educação, com a previsão de orçamento para o custeio das diferentes necessidades apontadas acima tais como professores habilitados, formação continuada, materiais adaptados, escolas acessíveis, bem como a implantação, desenvolvimento e manutenção de recursos educacionais especiais (Prieto, 2002). E para que tenha lugar o aprimoramento dessas políticas públicas, é primordial a avaliação e o acompanhamento das intervenções realizadas com os alunos com NEE as quais devem acontecer guiados pelos compromisso de analisar se a aprendizagem realmente está se efetivando ou se os alunos estão somente num processo de socialização é primordial.

Prieto (2002:57) adverte a necessidade da criação de instrumentos que avaliem a aprendizagem dos alunos e sinalizem as mudanças que devem ser implantadas para garantir a educação de todos”. Esta avaliação deve ir além de números e estatísticas e mostrar a realidade das escolas que se atribuem a qualificação inclusivas.

CAPÍTULO 4 - AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1 Alunos com NEE, contextualização

É importante que, tendo em conta as limitações dos alunos com NEE, se possa contribuir para que estes se sintam mais felizes na escola regular, ao mesmo tempo que desenvolvem competências que possam permitir a sua inserção na vida escolar.

Existe uma em cada dez crianças que durante o seu percurso escolar necessita de um apoio específico que tenha em conta as suas dificuldades, necessidade e interesses.

Dos distúrbios de aprendizagem existentes, a dislexia é aquele que mais afeta as crianças, constituindo um facto que tem concentrado as atenções dos investigadores para entender o que se passa com estes alunos no contexto educacional (Massi, 2007).

O *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) (2000) estima que pelo menos 17% a 20% de todas as crianças nos Estados Unidos possuem algum tipo de deficiência de desenvolvimento, nomeadamente, a dislexia. De acordo com a *International Dyslexia Association* (2002), a dislexia é definida como uma dificuldade de aprendizagem específica, de origem neurológica e que afeta uma em cada cinco crianças (Tillotson, 2011).

A leitura e a escrita são atividades bastante complexas e encontram-se:

“(...) relacionadas com diversos processos como a linguagem, a psicomotricidade, a percepção auditiva e visual, o comportamento emocional, a memória, a atenção, entre outros” (Serra e Estrela, 2007:93).

Fonseca (2008) refere, nas suas pesquisas, que muitas das crianças com dificuldades de aprendizagem não têm uma adequada coordenação e postura, isto é, apresentam um perfil psicomotor dispráxico. Esta condição leva a que as crianças com dislexia apresentem problemas psicomotores a diversos níveis e que diversos estudos o comprovam, como o de Ortona (1937), Dunfa (1985), Rosti (1965), Bannatyne (1971), entre outros autores.

Fonseca e Oliveira (2009) referem que a criança que tenha uma fragilidade psicomotora apresenta uma alteração nas capacidades de atenção, no processo e na planificação cognitiva necessárias à aprendizagem.

A função do profissional de educação é um fator importante para a diminuição do insucesso dos alunos a nível da leitura e da escrita se este tiver conhecimentos e formação nesta área (Serra e Estrela, 2007).

Os educadores de infância e os professores do 1º e 2º ciclo, são os agentes educativos que, em primeiro lugar, estão em contacto com as crianças que iniciam o seu percurso académico, altura propícia para a intervenção precoce. Por este facto, quisemos saber qual o conhecimento destes docentes sobre a problemática das NEE e a correlação com a disciplina de educação moral e cívica.

Nas últimas décadas do século XX, a forma de ver a Educação Especial evoluiu claramente, sendo nítidas as alterações ocorridas quer nos pressupostos e princípios que lhe estão inerentes, quer nos modelos de atendimento que se privilegiaram (Madureira e Leite, 2003). Este campo da educação centrava-se no estudo das deficiências específicas, das carências pessoais e do seu atendimento, sendo a Educação Especial encarada como "(...) um conjunto de programas educativos dirigidos às crianças e jovens deficientes" (OCDE-CERI, 1984, cit. in Madureira e Leite, 2003:21).

Ainda segundo os autores, tendo subjacentes os critérios médicos, a implementação desta visão trouxe como resultado o privilegiar de respostas educativas cuja tónica fundamental foi a segregação das crianças do sistema educativo regular.

4.1.1 Motivação

Motivação refere-se a "As razões subjacentes ao comportamento" (Guay et al., 2010, p. 712). Gredler, Broussard e Garrison (2004) definem amplamente motivação como "o atributo que nos move a fazer ou deixar de fazer alguma coisa" (p. 106). A motivação intrínseca é a motivação que é animada por pessoal diversão, interesse ou prazer. Como Deci et al. (1999) observam, "motivação intrínseca energiza e sustenta atividades através das satisfações espontâneas inerentes à ação volitiva eficaz. Manifesta-se em comportamentos como jogo, exploração e desafio procurando recompensas externas" (p. 658). Pesquisadores muitas vezes contrastam a motivação intrínseca com a motivação

extrínseca, que é motivação regida por reforço e contingências. Tradicionalmente, os educadores consideram a motivação intrínseca para ser mais desejável e resultar em melhores resultados de aprendizagem do que a motivação extrínseca (Deci et al., 1999).

A noção de motivação intrínseca está intimamente relacionada com o valor intrínseco. A motivação intrínseca refere-se a motivação que é animada por prazer pessoal, interesse ou prazer, e é geralmente contrastada com a motivação extrínseca, que é manipulado por contingências de reforço (Guay et al., 2010). Tipicamente, a manipulação de motivação extrínseca é efetuada pela disposição de recompensas, o que pode ser tangível (por exemplo, dinheiro, notas, privilégios, etc.) ou intangíveis (por exemplo, louvor). No entanto, a motivação extrínseca pode acontecer por outros meios. Por exemplo, a teoria da autodeterminação distingue vários tipos diferentes de mecanismos de regulação que podem agir como reforço. Regulação externa corresponde ao mais baixo nível de autodeterminação, onde o comportamento é motivado por um desejo de recompensa ou evitar a punição. A regulação ocorre quando o comportamento é impulsionado por pressões internas, tais como obrigação ou culpa.

Intimamente relacionado com valores são interesses, que se referem a uma "relação interativa entre os aspectos individuais e certos de seu ambiente "(Hidi & Harackiewicz, 2000, p. 152).

Os interesses são de conteúdo específico, podem ser vistos tanto como um estado e um traço, e implicam tanto componentes afetivos como cognitivos. Há uma riqueza de evidências empíricas que se conecta com juros, desempenho ou realização (Hidi & Harackiewicz, 2000). A literatura sobre interesses distingue entre o indivíduo, ou pessoal, juros e juros situacional. O interesse individual refere-se a uma característica desenvolvida relativamente estável em relação a um sujeito ou tópico particular. Este tipo de juros leva a persistência numa tarefa por longos períodos de tempo, mais atenção, a capacidade de concentrar, e aumentou a aprendizagem e diversão, mesmo entre as crianças. Interesse situacional, por outro lado, é mais imediata, afetiva e transitória, dependendo do ambiente da tarefa (Hidi & Harackiewicz, 2000).

4.1.1.1 Tipos

Para se estar motivado significa que se é movido para fazer alguma coisa. Uma pessoa que não sente nenhum impulso ou inspiração para agir é caracterizada como desmotivada, ao passo que alguém que é energizado ou ativado para um fim é considerado motivado.

Existem dois tipos de motivação, a motivação intrínseca é definida como fazer para a sua actividade inerente, satisfações e não para alguma consequência. Quando intrinsecamente motivada uma pessoa é movida a agir para a diversão ou desafio. O fenômeno da motivação intrínseca foi pela primeira vez reconhecido dentro estudos experimentais de comportamento animal, onde foi descoberto que muitos organismos exercem comportamentos exploratórios, movidos pela curiosidade, mesmo na ausência de reforço ou recompensa (White, 1959). Esse comportamento espontâneo, embora conferindo claramente benefícios adaptativos sobre o organismo, não se afiguram por qualquer razão instrumental, mas sim para as experiências positivas associado com o exercício e que se estende a determinadas capacidades.

Desde o nascimento em diante, os seres humanos, nos seus estados mais saudáveis, são ativos e curiosos, exibindo uma prontidão onipresente para aprender e explorar, sem necessitar de incentivos estranhos ao fazê-lo. Esta tendência motivacional natural é um elemento crítico no desenvolvimento físico cognitivo social, porque é através de interesses inerentes que se cresce em conhecimentos e habilidades. As inclinações centram-se na novidade, é assimilar e aplicar criativamente as nossas competências não se limita a infância, mas é uma característica importante da natureza humana que afeta o desempenho, persistência, e bem-estar através de épocas da vida (Ryan & LaGuardia).

Apesar de, em certo sentido, a motivação intrínseca existe dentro de indivíduos, por outro sentido a motivação intrínseca existe na relação entre os indivíduos e atividades. As pessoas estão intrinsecamente motivadas para algumas atividades e não outros, e nem todo mundo é intrinsecamente motivados para qualquer tarefa particular.

Porque a motivação intrínseca existe na relação entre uma pessoa e uma tarefa, alguns autores definiram motivação intrínseca em termos da tarefa sendo interessante, enquanto outros já o definem em termos da satisfação de uma pessoa na tarefa

intrinsecamente motivada. Em parte, definições diferentes derivam do facto de que o conceito de motivação intrínseca foi proposto como uma reacção fundamental para as duas teorias comportamentais que foram dominantes em psicologia empírica a partir de 1940 para a década de 1960.

Especificamente, porque a teoria operante (Skinner, 1953) sustentou que todos os comportamentos são motivados por recompensas (ou seja, por consequência separável, como comida ou dinheiro), intrinsecamente motivadas as atividades estavam em direção à recompensa na própria atividade. Assim, os pesquisadores investigaram quais as características de fazer uma atividade interessante. Em contraste, em relação à teoria da aprendizagem (Hull, 1943) afirmou que todos os comportamentos são motivados por unidades fisiológicas (e os seus derivados), atividades intrinsecamente motivadas são as que deram satisfação das necessidades psicológicas inatas.

Assim, os pesquisadores exploraram o que as necessidades básicas são satisfeitas por comportamentos intrinsecamente motivados.

A motivação extrínseca é uma construção que se refere sempre que uma atividade é feita para alcançar algum resultado separável. A motivação extrínseca, assim, contrasta com a motivação intrínseca, que refere-se a fazer uma atividade simplesmente para o gozo da própria atividade, ao invés do seu valor instrumental (Walker et al., 2006).

No entanto, ao contrário de algumas perspectivas que ver o comportamento motivado extrinsecamente como invariavelmente não-autônomos, alguns autores propuseram que a motivação extrínseca pode variar grandemente quanto ao grau para o qual é autónomo. Por exemplo, uma estudante que faz a lição de casa só porque teme sanções dos pais para não fazê-lo é extrinsecamente motivada porque está a fazer o trabalho, para atingir o resultado separável de evitar sanções. Da mesma forma, um estudante que faz o trabalho porque pessoalmente acredita que é importante para ela, para a carreira escolhida também é extrinsecamente motivado porque também está a ter um valor instrumental e não porque ela acha interessante. Ambos os exemplos envolvem instrumentos, mas o último caso implica uma parte pessoal e um sentimento de escolha, enquanto o primeiro envolve o mero cumprimento do controlo externo. Ambos representam um comportamento intencional, mas os dois tipos de motivação extrínseca variam em sua autonomia relativa (Brewer, 2005).

4.1.1.2 Fisiologia

Motivação tem ressurgido como um tópico para a neurociência comportamental.

A associação entre a endocrinologia e a motivação tem sido de interesse para os cientistas comportamentais desde Berthold (1849) que descobriu que a remoção e substituição subsequente dos testículos de um galo levou a uma redução no ressurgimento de dominância de comportamento, respectivamente. Esta descoberta ocorreu décadas antes que a testosterona tinha sido quimicamente isolada, mas estava claro que algo que está a ser liberado a partir dos testículos foi responsável para a motivação dominante nos machos. Desde então, o campo de comportamental da endocrinologia tem-se predominantemente focado na testosterona e a sua relação com o domínio da motivação em homens (ou outro mamífero do sexo masculino) (Archer, 2006; Mazur & Booth, 1998).

Estudos com mamíferos fêmeos têm mostrado que a dominância motivação e comportamento estão positivamente relacionados com os níveis de hormona de estradiol, que é a forma mais potente do comportamento estrogênio e é produzida e lançada principalmente pelos ovários (Bouissou, 1990; Faruzzi, Solomon, Demas, e Huhman, 2005; Michael & Zumpe, 1993; Zumpe & Miguel, 1989). No entanto, houve pouca consideração de tal relação em humanos até recentemente. Stanton e Schultheiss (2007), mostraram uma positiva relação entre as mulheres de Poder e os seus níveis de estradiol. Esta associação positiva entre estradiol e dominância da motivação fornece uma relação do humano em paralelo com a literatura animais (Michael & Zumpe, 1993). Além disso, a descoberta de Stanton e Schultheiss (2007) proporcionou um cross-sexo paralelo à relação entre testosterona dos homens e o Poder, sugerindo que o estradiol que pode desempenhar um papel semelhante na dominância das mulheres e, da motivação para com a testosterona em homens.

4.1.2 Motivação p/ aprender

Os últimos 40 anos, os pesquisadores têm estudado a motivação dos alunos e tenho aprendido muito sobre o tem, nomeadamente, o que move os alunos a aprender e a quantidade e qualidade do esforço que investir; quais as escolhas que os alunos fazem; o que os faz persistir diante de dificuldades; como a motivação dos alunos é afetada por

práticas dos professores e comportamento dos pares; como se desenvolve a motivação; como o ambiente escolar afeta.

A maior parte da pesquisa de motivação centra-se em estudantes que são bem-sucedidos na escola. No entanto, os estudantes bem-sucedidos diferem dos seus pares menos bem-sucedidas de muitas maneiras. Por exemplo, muitas vezes eles têm ideias claras sobre o que eles querem e não querem alcançar na vida. Além disso, eles percebem muitas definições de aprendizagem como apoio dos seus próprios desejos, metas e necessidades e reagem positivamente às práticas motivacionais do professor.

Na sala de aula o conteúdo coberto e do contexto social variam continuamente. Assim, as crianças são frequentemente envolvidas em situações de aprendizagem não familiares. Isso pode criar ambiguidades e incertezas para alguns alunos e um desafio para outros estudantes.

Os alunos tentam dar sentido a novas situações de aprendizagem, referindo as suas crenças motivacionais. Crenças motivacionais referem-se as opiniões, juízos e valores que os alunos têm sobre objetos, eventos ou domínios de assunto. Os pesquisadores têm descrito as crenças que os alunos usam para atribuir significado a situações de aprendizagem. Um conjunto específico de crenças motivacionais pertence ao valor que os estudantes atribuem a um domínio (Pintrich, 2001; Skinner, 1995).

Os alunos entram em nossas aulas com diferentes graus de conhecimento da disciplina e com diferentes interesses.

A maioria das visões contemporâneas sobre a motivação dos alunos enfatizam a sua parte cognitiva e os recursos orientados para a meta. Essas concepções representam uma evolução considerável a partir de pontos de vista anteriores, que foram influenciados fortemente pela teoria comportamental e pesquisa (muitas delas feitos em animais, em vez de seres humanos). Visualizações comportamentais retratadas em seres humanos respondem a impulsos ou necessidades básicas, mas de outra maneira relativamente passiva. Como um observador, "O ponto de vista behaviorista era a de uma criatura tranquilamente metabolizando na sombra, de vez em quando instigado a ação do sol quente ou a atração de um copo de cerveja "(Murray, 1964, p. 119)

Motivação para aprender difere tanto de motivação orientada para o reforço extrínseco e intrínseco, orientada por diversão motivação, embora possa coexistir com qualquer um deles. A diferença entre motivação para aprender e motivação extrínseca está intimamente relacionado com a diferença entre a aprendizagem e desempenho. Aprendizagem refere-se ao processamento de informações, e os avanços na compreensão ou domínio que ocorrem quando se está na aquisição de conhecimento ou habilidade; desempenho refere-se à demonstração do conhecimento ou habilidade depois de ter sido adquirido. Estratégias para estimular a motivação dos alunos para aprender não se aplicam apenas para o desempenho (trabalho em atribuições ou testes), mas também para o processamento de informação que está envolvido na aprendizagem de conteúdos ou habilidades em primeiro lugar (frequentar às aulas, lendo para compreender, compreender instruções, colocar as coisas em suas próprias palavras). Assim, a motivação estimulante dos alunos para aprender inclui encorajá-los a usar estratégias de processamento de informações e de construção de competências atenciosas quando eles estão aprendendo. Isso é bem diferente de simplesmente oferecer-lhes incentivos para o bom desempenho.

4.2 Necessidades Educativas Especiais

4.2.1 Tipos de Necessidades Educativas Especiais

De acordo com Sousa (2008), as dificuldades de aprendizagem específicas (DEA), podem ser classificadas de vários tipos diferentes: dislexia, disgrafia, discalculia ou disortografia. Neste contexto, a escrita é um processo complexo que requer a translação de sons da fala. Envolve a formulação e codificação que antecede o ato de escrever. É em função destas fases, a formulação e a codificação, que se situam as diferentes dificuldades de aprendizagem específicas.

4.2.1.1 Disortografia

A Disortografia pode ser definida como uma alteração na planificação da escrita que causa transtorno na aprendizagem da ortografia, gramática e redação. Compreende um determinado padrão de escrita que não está incluído nas regras ortográficas estabelecidas a nível convencional, que regem a língua, (Serra et al, 2005).

4.2.1.2 Disgrafia

A disgrafia representa uma alteração da forma e do significado da escrita, do tipo funcional. É uma representação na componente motora no ato de escrever, que tem como consequência um cansaço muscular e uma compressão, que por sua vez faz com que a criança tenha uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas em relação ao normal. Este tipo de alteração faz com que a criança apresente um conjunto de sinais e manifestações secundárias motoras que acompanham a sua dificuldade na construção das letras, (Serra, et al, 2005).

4.2.1.3 Discalculia

A discalculia representa uma dificuldade em aprender a matemática, geralmente acompanhada pela dislexia, (Barroja, 1991).

Segundo Kocs *apud* Garcia (1988) existem seis tipos de discalculia, que ocorrem na fase de aprendizagem da criança.

- Discalculia verbal que representa uma dificuldade em nomear quantidades matemáticas
- Discalculia practognóstica, que representa a dificuldade em numerar, comparar e manipular objetos reais ou imagens matematicamente
- Discalculia léxica, é a dificuldade na leitura de símbolos matemáticos
- Discalculia ideognóstica que representa uma dificuldade em efetuar operações mentais e igualmente, uma dificuldade na compreensão de conceitos matemáticos
- Discalculia gráfica, que representa dificuldades na escrita de símbolos matemáticos
- Discalculia operacional que são dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos

Geralmente, as áreas mais afetadas nas crianças com discalculia são áreas terciárias do hemisfério esquerdo que dificulta a leitura e a compreensão de problemas verbais e compreensão de conceitos matemáticos.

4.2.1.4 Dislexia

É ainda importante fazer a distinção da dislexia quanto às suas causas e o momento que aparece, isto é, a dislexia pode ser adquirida ou traumática, ou dislexia de desenvolvimento ou evolutiva. A primeira, geralmente, manifesta-se em adulto como consequência de um acidente ou doença, como traumatismo ou lesão cerebral, que pode explicar as alterações cerebrais. Em contrapartida, a segunda tem causa desconhecidas e manifesta-se ao longo da vida do indivíduo (Lopes, 2010; Cruz, 2007).

Lopes (2010:140) apresenta o quadro (3) uma síntese, como fez Defior (1996) que retrata os subtipos mais presentes na literatura e que estão presentes tanto na dislexia de desenvolvimento como na evolutiva.

Quadro 2 – tipos de dislexia

Dislexia adquirida	- <u>Fonológica</u> : dificuldade no uso do procedimento subléxico por lesão cerebral
	- <u>Superficial</u> : dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral
	- <u>Profunda</u> : dificuldade no uso de ambos os procedimentos, por lesão cerebral.
Dislexia evolutiva	- <u>Fonológica</u> : dificuldade no uso do procedimento subléxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais ou neurológicos
	- <u>Superficial</u> : dificuldade no uso do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais ou neurológicos
	- <u>Profunda</u> : dificuldade no uso de ambos os procedimentos, por problemas fonológicos, perceptivo-visuais ou neurológicos

Fonte: adaptado de Lopes, 2010

4.3 Evolução histórica e principais conceitos de NEE

Jiménez (1997) considera que uma criança seja inserida na Educação especial, desde que apresente alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.

Para Pernenoud (1996), a noção de diferença tem servido de base para a diferenciação pedagógica, ou seja, neste contexto a palavra diferente é frequentemente usada para sinalizar um qualquer problema com um determinado aluno. Não existe um critério generalizado e objetivo que de certo modo, permita classificar alguém como diferente. É, segundo diversos autores, como Correia (2001:33), uma construção social, histórica e culturalmente situada. Heward (2003), a Educação Inclusiva dirige-se para alunos diferentes, mas o facto de estes serem diferentes entre si não implica que cada um tenha que aprender, tendo por base uma metodologia diferente. Poderá, de certo modo, proporcionar-se abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, criando assim, uma diminuição da desigualdade entre os alunos.

Correia (2000), nos seus estudos de investigação, afirmou que todas as crianças devem ser educadas juntas, sem discriminação, numa escola livre de barreiras e ligada à comunidade. Segundo este autor, a força fundamental de tal programa de Inclusão, está na associação da inclusão aos direitos humanos e à justiça social, que repousa principalmente nas atitudes, vontade e ética dos professores e tutores que são responsáveis pela eficiência da Educação Inclusiva. Deve-se então, segundo Rodrigues (2003), constituir a Inclusão educativa, uma resposta de qualidade para poder substituir as escolas especiais. Uma escola inclusiva onde os alunos com deficiência possam estar, proporcionando o mesmo tipo de serviços da escola especial. Promover a Inclusão é principalmente criar serviços de qualidade e não democratizar para todas as carências. O que se torna mais difícil perante o contexto educativo, é colocar em prática essa educação inclusiva, é muitas vezes encarada como uma introdução a técnicas e métodos específicos que possam permitir a aprendizagem individual das crianças. Atualmente, o enfoque sobre a diferença permanece o mesmo no espaço escolar, na medida em que o olhar do professor está no que ele espera que a criança produza, conforme o seu planeamento semanal, deixando de considerar a sua individualidade.

No final dos anos 70 do século XX, o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) começou a ser utilizado e assinala um marco importante na forma como se equaciona a criança diferente e os seus problemas de aprendizagem. Passou-se da tradicional classificação tipológica das diferentes deficiências, baseada em critérios médicos, e procurou-se centrar nos problemas de aprendizagem que qualquer criança poderá ter no seu percurso escolar, não decorrendo estes, obrigatoriamente, de défices individuais (Madureira e Leite, 2003). Casanova (1990) cit. *in* Madureira e Leite (2003:30) descreve as necessidades educativas especiais como,

“(...) aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas completamente específicas. (...) determinar que um aluno apresenta necessidades especiais supõe que para atingir os objetivos educativos necessita de apoios didáticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais (...)”

De acordo com o Ministério da Educação (2005), em Portugal, a definição de Necessidades Educativas Especiais (NEE) não é percecionada da mesma forma pelas pessoas envolvidas, tais como técnicos de saúde, docentes especializados, médicos, associações de pessoas com deficiência, entre outros. Esta circunstância poderá ser um fator que coíbe a intervenção precoce.

Segundo Sanches e Teodoro (2006) foi no *Warnok Report* em 1978 que, pela primeira vez, se introduziu o conceito de NEE. Não sendo possível encontrar uma definição universal, o Ministério da Educação (2005) utiliza a proposta pela administração inglesa, DfES e Ofsted (2005:2):

“O termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspectos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social.”

No âmbito da realização de estudos sobre as NEE, a OCDE cit. *in* Ministério da Educação (2005:2), concebeu um “conceito operativo tripartido” numa tentativa de categorização dos indivíduos conforme os conceitos.

Neste sentido, a categoria A – Deficiências – engloba crianças com necessidades educativas especiais de etiologia orgânica ou biológica (como por exemplo os hipo acústicos); a categoria B – Dificuldades – abrange crianças com NEE que aparentemente não têm causa orgânica, nem nenhum fator social em desvantagem (como por exemplo, os sobredotados, as crianças com dislexia, ou as crianças com comportamentos problemáticos) e a categoria C – Desvantagens – que abarca crianças com NEE resultantes de agentes sociais, económicos, culturais ou linguísticos (como por exemplo os imigrantes).

Marchasi e Martín (1990) cit. *in* Correia (1999) mencionam que os alunos com NEE são aqueles que possuem um problema de aprendizagem durante o seu percurso escolar e que precisam de recursos educativos diferentes dos que são precisos para os alunos da mesma faixa etária.

No que se refere ao território de Angola, pode-se referir que a Educação Especial está organizada de forma segregativa, o mesmo significa que os alunos com deficiência frequentam Escolas Especiais. Em casos longínquos, fora das grandes cidades, onde não existe uma Escola Especial, a escolarização destes alunos dá-se de forma integrativa, ou seja, a classe especial integrada na escola comum (PERRENOUD, 1996; POUILLIN, 2006).

O INEE/MED assume: *“a inclusão é a meta que Angola pretende alcançar. Esse pressuposto exige o redimensionamento do modelo educativo até então adotado, hoje compreendido como segregativo, e a lançar-se em busca da reorganização para a inclusão”* (MEMBRO DO INEE).

Segundo o membro do INEE/MED,

“As ações que o Ministério de Educação, através do Instituto Nacional para Educação Especial de Angola (INEE), tem vindo a implementar, são o reflexo da luta contra discriminação e exclusão das pessoas com deficiência, no nosso país. Urge também a necessidade de incentivar o surgimento e a modificação da consciência nacional em relação à deficiência, eliminando preconceitos, tabus, discriminações, estigmas e rótulos. Será necessário construir escolas inclusivas onde todos tenham a possibilidade de estudar juntos”.

4.4 Distúrbios de aprendizagem existentes e Dificuldades de Aprendizagem, e etiologia

Nos últimos vinte anos tem havido um grande investimento na investigação para a definição do conceito de dificuldades de aprendizagem, as DA, com o intuito de se encontrar uma definição que abarque o maior consenso possível. A busca deste consenso, prende-se, essencialmente, com a necessidade de enunciar uma definição globalmente aceite, condição essencial para que o despiste e intervenção precoces aconteça o mais cedo possível, (Hammill, 1990).

Este conceito tem sido estudado por diversas áreas como a educação, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, a cultura e neurologia, não sendo ainda possível um consenso para a sua definição (Serra, et al., 2005).

Neste sentido, as classificações propostas para as DA têm, na sua base, os quadros de referência dos seus autores, nomeadamente, a sua etiologia e as características gerais manifestas nas crianças DA. Para Jiménez (1997), as dificuldades de aprendizagem surgem quando uma criança tem uma dificuldade em aprender e que seja maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos outros alunos

A primeira definição foi construída por Kirk em 1962, que definia a existência de uma discrepância entre a capacidade de aprendizagem e o seu nível de realização (Correia, 2007). Mais tarde, em 1968, quando preside à *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), Kirk propôs uma nova definição de acordo com a qual,

“(…) as crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) manifestam uma desordem em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Isto pode-se manifestar em desordens da audição, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Elas incluem condições que foram referidas como desvantagens (handicaps). Perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc., não incluem problemas de aprendizagem que são devidos principalmente a desvantagens (handicaps) visual, auditiva ou motora, de deficiência

mental, de perturbação emocional ou de desvantagem envolvental” (NACHC, 1968:34, in Correia, 2008:26, in Cruz, 1999:54, cit. in Lopes 2010:76).

Para Correia (1999:55) a definição de dificuldade de aprendizagem que reúne maior unanimidade é a da Lei Pública Americana citada por *Federal Register* (1977) e que nos diz o seguinte:

“Dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas”.

De acordo com Fonseca (2004) a criança portadora de dificuldade de aprendizagem (DA) não é uma criança portadora de deficiência. A criança com DA apresenta, no plano educacional, um conjunto de comportamentos significativamente desviantes em relação à população escolar em geral. Uma criança com DA é uma criança normal, nuns aspetos mais desviante, e atípica noutros. O autor descreve mais de cem comportamentos específicos, contudo os dez mais frequentes são, a hiperatividade, os problemas psicomotores, a habilidade emocional, os problemas gerais de orientação, as desordens da atenção, a impulsividade, as desordens na memória e no raciocínio, as dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia), os problemas de audição e da fala e os sinais neurológicos ligeiros e equívocos e irregularidades no EEG.

Neste sentido, Cruz (1999:14), refere que o termo DA remete-se à existência de,

“(…) qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento académico dos indivíduos, independentemente de esta diferença ter origem em fatores intrínsecos ou extrínsecos, afetivos ou cognitivos, educativos ou neurológicos, isto é, sem especificar exatamente o que está errado”.

Para Bateman (1965:220) cit. in Lopes (2010:83):

“(...) uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem, que podem ser, ou não, acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial”).

E Jiménez (1997:10) propõe:

“O conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo; surge quando um aluno apresenta dificuldades de aprendizagem expressivamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos seus companheiros”.

Lopes (2010) refere que, a partir de 1980 até à atualidade, vem a fase contemporânea, e para Rebelo 1993, cit. *in* Lopes (2010:99),

“(...) esta fase corresponde ao alargamento da fase anterior, em todas as suas vertentes: diagnóstico, intervenção, definição mais precisa dos termos de definição, assim como uma colaboração mais estreita entre escolas normais e especiais”.

Ainda segundo Lopes (2010:80-81), esta definição é a mais consensual por se basear nos cinco princípios que estão descritos em Garcia (2004:22) que expõe,

“(...) as DA são heterogéneas, inter e intra-individualmente; que pressupõem dificuldades significativas na aquisição no uso da compreensão, na fala, da leitura, da escrita, do raciocínio e ou das habilidades matemáticas; que são intrínsecas ao indivíduo; que podem aparecer de forma concomitante com outros problemas que constituem por si mesmos uma DA e que não se originam por influências extrínsecas”.

Ainda segundo este autor, “dificuldades de aprendizagem” constituem um termo genérico que se refere a algumas desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e, tudo indica para dever-se a disfunções do sistema nervoso central. O autor apresenta-nos três critérios na classificação do conceito das DA e que aparecem em todas as suas definições, parecendo existir um certo consenso entre os autores (Garcia, 2004; Cruz, 1999; Defior

Citoler, 1996; Miranda Casas, 1996): o Critério de Especificidade refere-se às DA, que aparentemente, se manifestam na aprendizagem numa ou áreas muito concretas, atribuindo a cada dificuldade em função do tipo de problema um nome específico, nomeadamente dislexia, disortografia ou discalculia (Defior Citoler, 1996, *in* Lopes, 2010); o Critério de Exclusão, que “(...) tenta diferenciar as DA de outras dificuldades. Como tal, estabelece que devem ser excluídas desta definição todas as dificuldades resultantes de problemas sensoriais (auditivas e ou visuais), mentais, motores, emocionais, privação sociocultural, absentismo ou as que resultam de erros pedagógicos” (Lopes, 2010:81); e o Critério de Discrepância, em que “(...) as DA se caracterizam por uma inadequação entre os resultados da aprendizagem e o esperado, em função das capacidades intelectuais do sujeito” (Lopes, 2010: 82), e o Critério de Discrepância, em que “(...) as DA se caracterizam por uma inadequação entre os resultados da aprendizagem e o esperado, em função das capacidades intelectuais do sujeito” (Lopes, 2010: 82).

Em 1981, o Joint National Committee for Learning Disabilities (NJCLD) nos Estados Unidos da América, proferiu uma definição de DA e que é, atualmente, uma das mais consensuais:

"Dificuldades de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e presume-se que devido à disfunção do Sistema Nervoso Central. Apesar de que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogénicos), não é o resultado direto dessas condições ou influências” (cit. In cruz, 1999:59).

Aparte destas definições, segundo Silver (1998) o importante na compreensão das dificuldades de aprendizagem é saber identificar quais os múltiplos processos e áreas da aprendizagem. O mais importante, ao nível das dificuldades de aprendizagem é o estudo da sua heterogeneidade e conseqüentemente identificar os fatores que estão na sua origem (Serra, *et al.*, 2005).

4.5 Educação especial em Angola

A forma como a sociedade foi ao longo dos tempos encarando as pessoas com necessidades educativas especiais esteve ligado a fatores ao nível económico, social e cultural de cada época⁷. No sentido de compreender a educação de todas as crianças com NEE é importante a abordagem de períodos históricos que marcam de forma significativa o desenvolvimento da educação, tais como a exclusão da escola pública, atendimento segregado, integração escolar e inclusão. Assim sendo, na primeira fase os alunos NEE era excluídos da sociedade, e somente as pessoas com elevadas posses podiam usufruir de uma educação escolar. A história ao nível global, assinala políticas extremas de exclusão, em Esparta, na Grécia Antiga, as crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e em Roma, eram atiradas aos rios.

Na Idade Média a educação formal era um privilégio dos alunos dos mosteiros e dos filhos da nobreza. Segundo Correia (2005) ao longo da Idade Média, alguns seres humanos física e mentalmente diferentes foram associados à imagem do diabo e atos de feitiçaria.

O movimento social de inclusão defende os princípios do Direito à igualdade e à diferença nos contextos educativos como forma de eliminar os processos relacionados com os preconceitos discriminatórios e estereótipos produzidos na escola (Ministério da Educação de Angola)⁸. Deste modo, parte-se de um princípio de que a educação representa um direito básico que todos devem usufruir, e o *“programa educativo escolar em que o planeamento é realizado temem o sucesso das crianças independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia e classe social”*.

Segundo a UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância, os principais aspectos dos direitos das crianças presentes na Convenção são os seguintes:

⁷ BEYER, Hugo O. Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais, p.12.

⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA, Instituto Nacional de Educação Especial. Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para o Período 2007-2015, p. 19

- *“a não discriminação, que significa que todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial – todas as crianças, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo.*
- *o interesse superior da criança deve ser uma consideração prioritária em todas as ações e decisões que lhe digam respeito.*
- *a sobrevivência e desenvolvimento sublinha a importância vital da garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente.*
- *a opinião da criança que significa que a voz das crianças deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos.”*

Em 1994, reunidos na cidade espanhola de Salamanca, 92 países e 25 organizações internacionais assinaram aquela que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca onde, em seguimento aos princípios da Conferência Internacional da Educação para Todos realizada em 1990, reafirmaram o seu compromisso em prol da Educação para Todos, e reconheceram a necessidade de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.

Portugal também assinou esta declaração que proclama no seu segundo ponto que:

- *“cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,*
- *cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,*
- *os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,*
- *as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,*

· as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”

Impõe-se um olhar atento para questões que vão muito além do desenvolvimento dos saberes em sala de aula e em contexto extraescolar.

Ensino diferenciado e a “*Construção de Autonomias*”, a construção e a aplicação de materiais diferenciados na sala de aula teve também como objectivos “*desenvolver a cognição*” e “*desenvolver a metacognição nos alunos*” ou seja, a “*... tomada de consciência, conhecimento e o controlo que o aluno tem sobre os seus processos cognitivos quando da realização das tarefas escolares... o aluno com competências metacognitivas «é aquele que sabe: aquilo que sabe; o que precisa de saber; como deve agir para aprender»*” Salema (1997). Por outro lado, há que reconhecer os processos sócios culturais, as questões pertinentes da educação e os múltiplos aspetos que constituem o ser humano. Portanto, devemos ter em consideração a compreensão da complexidade intrínseca em todos esses processos que contribui para a construção do profissional da educação. Nesse sentido, percebe-se o quanto o profissional professor necessita de uma formação permanente, conforme afirma Nóvoa (2002), para quem o aprender “*é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente*” (p.23).

O sistema educativo em Angola não contemplava o atendimento escolar de pessoas com deficiência e, em 1972 em Angola iniciou-se a título privado o ensino a pessoas cegas num número reduzido de 10 alunos.

Mais tarde, em 1994 após a participação na Conferência Mundial, o Ministério da Educação implementou o projeto 534/Ang./10 que permite a integração de crianças com NEE nas escolas de ensino regular, em salas especiais e integradas. Em 2001, o Governo Angolano aprovou a “Estratégica para a melhoria da educação”, a “Lei de Bases do Sistema de Educação” e o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação” que no seu artigo 23º, nº1, do Decreto-Lei nº 8/03 de 17 de Junho, cria o “Instituto Nacional para a Educação Especial”.

Segundo o Plano Estratégico de Desenvolvimento Especial no nosso país, em Angola calcula-se que sejamos cerca de 14.000.000 de habitantes e 1.400.000 pessoas com deficiência⁹.

A educação especial em Angola de acordo ao art.43 da Lei de Base do Sistema de Ensino (2001) tem como objectivos principais:

- “Desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais e reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências”;
- Apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando-os na aquisição de estabilidade emocional;
- Desenvolver as possibilidades de comunicação;
- Desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que se está a processar;
- Processar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando à integração na vida activa;
- Criar condições para o atendimento dos alunos superdotados

As três deficiências que maior número de alunos tem matriculado na Educação Especial são: auditiva com 5892 alunos, depois intelectuais com 4451 alunos e transtornos globais de desenvolvimento com 3579 alunos.

4.6. As Dificuldades específicas de Aprendizagem no Sistema Educativo Angolano

As ações constantes no Plano de Desenvolvimento da modalidade [Educação Especial], 2007-2013, que sob os aspectos destacados no referido documento, se sustentam em cinco pilares fundamentais, nomeadamente: I. Sensibilização da população sobre a problemática das Necessidades Educativas Especiais (atividades para informar e sensibilizar a comunidade em geral, e em particular, a escolar sobre questões inerentes as necessidades educativas especiais); II. Formação e capacitação de recursos humanos especializados (formação de 270 formadores provinciais no âmbito da Reforma

⁹ Cf. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA, Instituto Nacional de Educação Especial. Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para o Período 2007-2015, p. 19

Educativa e da cooperação bilateral Angola-Brasil, para garantir a expansão e melhoria da Educação Especial); III. Investimento em infraestruturas básicas para o desenvolvimento da Educação Especial (construção de novas escolas especiais, em 7 províncias: Huambo, Lunda Sul, Cunene, Namibe, Kuanza Norte, Malange e Bié) IV. Investimentos em materiais didáticos e específicos (aquisição de materiais e equipamentos); V. Estudos e investigações (participação em congressos internacionais e realização de trabalhos investigativos relacionados à educação especial).

Segundo o mapeamento da equipa técnica do INEE (RELATÓRIO INEE/MED, 2010), os principais problemas da Educação Especial em Angola, resumem-se nos seguintes aspectos:

- Exiguidade de recursos financeiros;
- Inexistência de um Centro Nacional de Diagnóstico e Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem das pessoas com Necessidades Educativas Especiais;
- Reduzido número de técnicos especializados na área da educação especial;
- Inexistência de tradutores de Língua Gestual Angolana;
- Insuficiência de materiais didáticos e específico para os alunos com necessidades educativas especiais;
- Reduzido número de centros de recursos;

A formação dos educadores (as) para atender a educação especial constitui uma das preocupações do MED de Angola, nos últimos anos. Dados recentes (IDEM, IBIDEM), revelam o aumento exponencial de professores para o Ensino Especial, contando atualmente com um número estimado em 3.182 educadores (as). Quanto a formação em serviço, ou seja, de educadores (as) que já estão no exercício da função, as iniciativas integram componentes para o desenvolvimento de competências de orientação inclusiva. Podemos citar como exemplo, que no ano de 1994, foram formados no âmbito do “Projecto 534/ANG/11”, os primeiros formadores provinciais em matéria de educação especial e integrada, com a finalidade de multiplicar essa conceção. (CADERNO DE DADOS ESTATÍSTICOS DO INEE/MED, 2008).

4.7. Contextualização e evolução histórica do ensino em Angola

A constituição dos povos em Angola teve origem em vários estilos de estrutura organizativa social, a qual permaneceu desde os tempos longínquos até atualmente. O processo de desenvolvimento social e cultural no mundo, por meio de comunicações e relações entre os povos, permitiu que as origens culturais tenham algumas alterações (Madureira, 2001:26-33).

A organização do sistema educativo orienta-se por razões de ordem sociológicas e política, no sentido da promoção de capacidades e competências dos indivíduos, a partir dos diferentes níveis e modalidades de escolaridade e de algumas áreas académicas e profissionais. Tendo em conta a história da educação, pode-se salientar que os povos africanos herdaram uma experiência histórica de longo tempo, em relação à organização dos sistemas educativos que ocorre atualmente.

No caso específico de Angola, as experiências do sistema educativo português foram dominantes ao longo de várias décadas, sendo que as mesmas tiveram a sua inspiração organizacional no sistema educativo francês.

4.8 Características do professor facilitador da aprendizagem dos alunos

O objetivo da educação é criar situações ótimas para que se dê o diálogo intersubjetivo em condições crescente da democracia e igualdade de decisões.

Para isso é necessárias práticas que desencadeiem movimentos educativos que sirvam para reconstruir melhores consensos.

A sala de aula que quiser superar a unidirecionalidade da pedagogia da transmissão, pode atender às sugestões de Dewey, Vigotsky e Paulo Freire, já referidos neste trabalho, como promotores e defensores da autonomia, da diversidade, da dialógica e da democracia, reforçando a ideia de que a sala para ser interativa tem de se centrar na sua ambiência comunicacional.

O professor deverá promover e garantir aos discentes a possibilidade de autoria, de partilha, de conectividade, de colaboração na construção da comunicação, do

conhecimento e da educação. Compreender a tarefa educativa, é ir às profundezas dos princípios democráticos e da oportunidade de participar de todas as pessoas.

Gimeno (2001) pensa que para que seja possível a convivência em sociedade e para que o ser humano consiga criar e estabelecer redes entre si, é necessário criar uma certa ordem nas relações sociais por forma a garantir a segurança do crescimento humano de cada um de nós e de uma forma global.

Para isso refere que são necessários espaços públicos que promovam acontecimentos que facilitem as relações humanas. Quer o autor dizer que os seres humanos são criadores de significados (cultura, em geral) e de relações que os vinculam mais ou menos uns aos outros (cultura social), que temos capacidade mental e necessitamos explicar as situações para dar sentido ao que nos rodeia, a nós mesmos. Sempre necessitamos de alguém é inerente á nossa condição humana.

Gimeno (2001) diz que a cultura e o social são “irmãs siamesas” a cultura está impregnada em tudo, é criação do significado sobre o que vemos, sobre o que fazemos e dizemos. Influencia as nossas relações sociais: formas de compreender o outro, como o interpretamos, atuamos, comunicamos, reagimos, etc. atuamos de acordo com determinados significados, entendendo a cultura como forma de vida e a cultura social constitui uma parte importante da mesma.

A cultura é a base do vinculo social que nos acerca quando partilhamos as mesmas representações e significados do mundo.

Gimeno refere que hoje existe uma grande dificuldade em manter as relações sociais propicia ao desenvolvimento de pessoas livres e autónomas, capazes de manter uma colaboração com o grupo amplo de pessoas, designado pelo autor como a divisão do mundo cultural.

Nós, seres humanos, somos dependentes uns dos outros pela nossa própria natureza, qualidade que evidenciamos através do nosso processo de socialização. No processo de socialização que experimentamos mais intensamente é o da sala pela proximidade dos diferentes elementos e pelo tempo que passamos juntos. Neste espaço de sala de aula, estabelecemos contatos e interdependências que supõem diferentes tipos de laços, que resultam no estabelecimento de afinidades, aproximações e ou distanciamento que nos

fazem sentir diferentes conforme a sua intensidade. Na sala, a liberdade e autonomia tendem a ser compatível com as relações estabelecidas com os outros, para não ser segregado, isolado no egoísmo, ou ter de enfrentar a competitividade de ideias ou ideais.

A sala de aula inserida num "ambiente de aprendizagem" deve ajudar a estabelecer e a justificar as suas dimensões, como, instrumento para a conquista da autonomia e capacidade de laços sociais para nos aproximarmos dos outros.

Promover um clima social positivo é, portanto, algo educável, didático, como observou Gimeno (2001) que a liberdade e autonomia individual não podem ser desvalorizadas da socialização. O autor refere que não podemos renunciar á liberdade nem podemos optar por ser sociais ou não. Temos de nos educar no sentido de sermos sociais e livres. A necessidade de nos relacionarmos com os outros está na origem da criação de redes cada vez mais complexas e interdependentes.

Santos Guerra (1995) refere que cabe ao professor a tarefa de investigar e tornar a escola um espaço social concreto, para o exercício da cidadania democrática, enquanto participamos na construção da própria democracia. Não podemos é esquecer que mesmo numa sociedade democrática existe escolas autoritárias, porque a sociedade não produz um isomorfismo perfeito, ainda que não possa negar a sua influência.

Medina (1997) reforça a ideia de que é fundamental estudar a participação dos professores como promotores da ação da investigação do clima social., configurando clima social com a seguinte uma sequência:

- Demarcação de um projeto comum
- Negociação para a elaboração do plano
- Análise crítica de modelos representativos do clima social compartilhado noutras instituições educativas
- Delimitação dum plano e configuração de atitudes, valores e realizações sociais
- Identificação das perceções conscientes e implícitas no clima social escolar
- Assumir criativamente espaços de consenso, para tomada de decisão pessoais e coletivas

- Desenvolver um modelo sistémico adequado aos espaço inovadores de consentimento do clima social criativo e solidário.

A partir das ideias de Medina podemos compreender os esforços realizados para se desenvolver o conceito de escola democrática, onde o acesso e a permanência deixe de ser mera especulação.

Vários são os estudos que mostram que um ambiente organizado constitui requisito necessário para que a aprendizagem ocorra. Schwartz y Pollishuke (1995) desenvolveram uma investigação sobre a aprendizagem ativa, cuja organização de aula se centra no aluno. Simulam diferentes configurações da sala com a preocupação de que o ambiente aí vivido tenha efeitos no desenvolvimento social, afetivo, físico e intelectual dos alunos. Os autores consideram que os alunos precisam de estímulos visuais, organizacionais e uma sensação de acolhimento e segurança para desenvolverem a aprendizagem.

Consideram também que os professores devem ver no ambiente de aprendizagem uma espécie de cenário para o ensino contribuindo para a melhoria do clima social da aula.

Bris (1997) considera como dos elementos principais da sala de aula, a organização do ambiente educativo, a forma como o espaço arquitetónico está disposto no meio ambiente. A combinação dos fatores, instalação da arquitetura e o meio ambiente contribuem para fortalecer a aprendizagem de cada aluno, influenciando o comportamento e a aprendizagem.

Assim, Bris reforça a ideia qua a disposição do meio ambiente educativo, pode ser uma poderosa ferramenta com influência indireta de ensino.

Jonhson e Jonhson (1996) defendem que as estruturas orientadas para a cooperação, promovem as interações que determinam a real coordenação dos comportamentos dos alunos e professores em sala de aula. O trabalho cooperativo referencia uma modalidade de organização social da aula, levando os alunos a colaborar entre si para realizar a tarefa de aprendizagem.

O professor deve prestar especial atenção às estratégias de gestão de forma a controlar rigorosamente a atividade para impedir situações de agitação que podem afetar o clima social de trabalho na sala de aula.

4.9. Métodos de trabalho que fomentam a aprendizagem do aluno no contexto da sala de aula

No caso do clima social em sala de aula, torna-se imperativo a existência da relação professor aluno, para que ocorra sucesso no processo ensino aprendizagem. A interação social e o papel do professor são fundamentais para uma prática educativa com sucesso.

Paulo Freire defende que só é possível a prática educativa se ela for dialógica, quer dizer se os professores acreditarem que o diálogo é fundamental para a compreensão do ser humano, capaz de mobilizar o agir dos homens e das mulheres.

Quer dizer, que quanto mais o professor otimizar e compreender essa prática dialógica necessária nas aulas, maiores são os resultados, para estabelecer a relação com os alunos, fazendo-os sentir curiosos e com vontade de participar e transformar a realidade para melhor. Quando o professor otimiza o seu trabalho, otimiza as suas relações com os alunos, deixa de ser visto apenas como professor transmissor de conhecimentos, mas como um mediador capaz de compreender, e articular experiências com os alunos, assumindo um papel mais humanizador na sua prática docente.

Morin refere que devemos “agir para a democratização do conhecimento, quer dizer uma democracia cognitiva” no sentido de proceder “à reforma do pensamento que permita articular os saberes uns com os outros” (p. 94).

A vida contemporânea coloca-nos perante a necessidade de se adoptar novas posturas e comportamentos que são influenciados pelo modo de pensar.

Os pensamentos determinam as práticas que se estabelecem e se desenvolvem nas sociedades. Como refere Morin (1999) a escola deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento, desmoronando as fronteiras que inibem e reprimem a aprendizagem. Trata-se da transcendência do pensamento linear que, sozinho, é reducionista. Transdisciplinaridade

é a prática do que une e não separa o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento.

Morin (1999) define ainda que a vida humana, assim como o conhecimento, são uma aventura rumo ao incerto. Tornando a reflexão a par com a autorreflexão, e a crítica, a par com a autocrítica, para que os indivíduos se percebam também como sujeitos e interventores. Afinal todos somos construtores do futuro que é incerto.

O mesmo autor refere ainda, que se torna imprescindível que a escola transmita às novas gerações a compreensão da condição humana na sua unidade e diversidade complexa.

A compreensão de si e do outro como diferente aprova uma solidariedade que conduz ao respeito e à liberdade, a partir do momento em que exista uma reforma de pensamento (Morin, 1999).

A reforma do pensamento, em época de incerteza, pressupõe a consciência reflexiva de si e do mundo para o exercício de uma autotética que é complexa e entende o humano como um ser relacional que vive em comunhão.

Morin (2002, p. 90) refere que é “necessário aprender a enfrentar a incerteza, porque vivemos uma época em modificação onde os valores são ambivalentes, onde tudo está”.

Romero (2007) refere fatores de mudança que podem contribuir para o desenvolvimento de um clima relacional e que estão intrinsecamente ligados a quatro dimensões:

A dimensão da comunicação para os modelos de organização educativa baseada na relação democrática e na colaboração é fundamental para a componente comunicacional do processo. A relação entre os diferentes elementos que compõem a comunidade educativa é concretizada pela comunicação, enquanto interação mútua, baseada na confiança e na influência. Esta dimensão ajuda a estabelecer canais de comunicação mais fortes, duradouros, porque requer capacidade para explorar a rede de comunicação existente dentro da escola e nos diversos grupos que a compõem.

4.10 Aprendizagem numa perspectiva construtivista

Numa perspectiva construtivista, a aprendizagem é concebida como um processo de acomodação e assimilação em que os alunos modificam as suas estruturas cognitivas internas nas suas experiências pessoais. Nesta teoria os alunos são encarados como participantes activos, aprendendo de uma forma que depende do seu estado cognitivo concreto. Os conhecimentos prévios, interesses, expectativas, e ritmos de aprendizagem são levados em conta nesta aprendizagem. Ela é entendida essencialmente como o processo de revisão, modificação e reorganização dos esquemas de conhecimento inicial dos alunos e a construção de outros novos, e o ensino como um processo de ajuda prestado a esta actividade construtiva do aluno. O professor é encarado como um mediador entre os conteúdos e os alunos, cabendo-lhe organizar ambientes de aprendizagem estimulantes que facilitem esta construção cognitiva.

Em termos de actividade prática, implicará uma modificação formal na estrutura curricular, constituindo atribuição da escola os seguintes aspectos;

- Motivar os docentes para a mudança das suas práticas lectivas;
- Proporcionar um mecanismo para a comunidade formativa aumentar a sua compreensão do processo de ensino-aprendizagem;
- Integração e visualização dos formadores, não como críticos do desempenho de ensino, mas antes como cooperantes com os professores no esforço de compreender problemas, questões e dilemas que são inerentes ao processo de aprender e de ensinar;
- Ser o foco da supervisão de modo a incluir problemas e questões relativas aos conteúdos específicos assim como problemas e questões de ordem geral (Nolan & Francis, (1982).
- Adequar aprendizagem dos alunos a novas realidades;
- Motivar docentes na aplicação nos alunos para aprendizagens autónomas;
- Apelar a uma autonomia dos alunos;
- Incentivar a inovação;

- Aplicar metodologias centradas no aluno;
- Definir investigação acção nos docentes para implantarem novas pedagogias para a prática lectiva dos docentes;
- A adquirir técnicas de diferenciação pedagógica;
- Criar ambientes que visem processos de interação educativa na sala de aula;

Os professores não devem ser vistos apenas como consumidores de investigação, mas também como criadores de “*Know-how*” relativo à fundamentação do processo de aprendizagem e do ensino, estes devem:

-Proporcionar oportunidades para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas e sociais, possibilitando a partilha de conhecimentos e valores de cada cultura, contrariando mecanismos de exclusão. Para tal devem criar-se ambientes favoráveis à aprendizagem, que propiciem uma maior individualização do ensino, numa tentativa de resposta às necessidades individuais, tendo em consideração a diversidade de alunos que temos nas nossas escolas e o conhecimento das suas competências.

-Praticar uma eficaz gestão da sala de aula, como meio de promoção de um ambiente favorável à aprendizagem, socialização e prevenção da indisciplina na escola. A prática de uma eficaz gestão da sala de aula é tão importante e necessária quanto, segundo Arends (1995), o desenvolvimento de estratégias com vista a evitar as expectativas negativas dos alunos, realçando as suas expectativas positivas, é um dos desafios que se colocam ao professor na sala de aula.

-Criar ou aproveitar situações que possibilitem aos alunos o desenvolvimento da sua autonomia, sociabilidade, cooperação e responsabilidade, como forma de facilitar a sua integração numa vivência em sociedade, apesar de estar consciente de que cada aluno é um indivíduo e, como tal, possuidor de um estilo de aprendizagem próprio.

-Estabelecer uma boa relação e um diálogo franco e aberto entre os alunos e com os alunos, educando para a tolerância, procurando conhecer e entender os seus problemas e criando mecanismos de resolução no grupo/turma dos diversos conflitos

comportamentais que forem surgindo, com a participação de todos, onde desempenhe o papel de moderador.

-Motivar os alunos, porque pela motivação consegue-se que o aluno encontre motivos para gostar de aprender e para rentabilizar as suas capacidades. A verdade é que na escola, o professor sente-se ameaçado enquanto líder do processo educativo ao ter de competir com as novas tecnologias que captam cada vez mais o interesse e a atenção dos discentes.

4.10.1. Teorias e Modelos do Processo de Aprendizagem

Ao longo da História da Educação o papel que é atribuído ao modo como os sujeitos aprendem tem variado conforme as noções de desenvolvimento humano e a concepção de aprendizagem que cada paradigma educacional define para sustentar os seus pressupostos.

A aprendizagem implica uma mudança no indivíduo causada por uma experiência, daí que o processo de trocas que se gera entre o sujeito e o contexto em que se insere assumam uma especial relevância. Neste ambiente, no qual o sujeito adquire novas competências nos domínios do saber fazer e do saber Ser, tem necessariamente de mobilizar ferramentas simbólicas, físicas e abstractas (Slavin,1999).

Se neste sistema de trocas o papel do sujeito e o contexto são determinantes, também o são os papéis e as funções dos agentes educativos destacando - se a mediação que é operada entre uns e outros no sentido de uma maior facilitação dos processos que concorrem para o acto de aprender.

Em suma, a aprendizagem é uma actividade importante do desenvolvimento humano enquanto processo que envolve componentes, físicas, afectivas, cognitivas, pessoais e sociais (Slavin, 2003).

Como é sabido, as teorias recentes no campo da educação apresentam várias perspectivas sobre o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano. Muitas destas teorias colocam a aprendizagem como parte essencial do processo de desenvolvimento,

enquanto noutros casos fazem preceder o desenvolvimento a aprendizagem. Neste debate procura-se a compreensão da forma como a experiência afecta o desenvolvimento, ou se este resulta de factores biológicos predeterminados e, ainda, se este se sucede de forma contínua ou descontínua.

As teorias do desenvolvimento contínuo defendem que este ocorre de forma lenta e gradual, enquanto as teorias da descontinuidade enfatizam a existência de estágios distintos e fixos de desenvolvimento.

Apesar das inúmeras contribuições de diversos autores ao longo do último século sobre a concepção de desenvolvimento (Skinner, Bandura, Brunner, entre outros), afigura-se pertinente a escolha para este trabalho as teorias cognitivista de Piaget (anos 30 a 70); e a construtivista de Lev Vigotsky (anos 70 a 80) por proporem os factores mais relevantes para esta reflexão.

Burrus Frederic Skinner, (1982) replica na introdução do seu livro “*Sobre o Behaviorismo*” ao início do primeiro parágrafo o seguinte;

“O Behaviorismo não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia desta ciência. Algumas das questões que ele propõe são: é possível tal ciência? Pode ela explicar cada aspecto do comportamento humano? Que métodos pode empregar? São suas leis tão válidas quanto as da Física e da Biologia? Proporcionará ela uma tecnologia e, em caso positivo, que papel desempenhará nos assuntos humanos?” (p. 07).

A objectividade deste enunciado apresenta-se como ponto de reflexão e justificação para o contributo na definição e possível compreensão relativa ao conceito de Behaviorismo de forma sistematizada e que resume o núcleo da pretensão epistemológica que este ultimo conceito pretendeu alcançar como corrente científica mimetizando os procedimentos de validação para superar e atingir esse atributo conforme o descreveu Lakatos (1974), sugerindo que o Behaviorismo é apenas uma metodologia de investigação onde se podem identificar hipóteses e procedimentos epistemológicos adequados precisamente para validar as hipóteses teóricas formuladas no âmbito da disciplina que constitui o Behaviorismo.

Podemos então concluir à luz do paragrafo anterior que o Behaviorismo se constitui como a Filosofia da Psicologia, onde é considerado que o objecto de estudo desta ultima deverá estar orientado para a observação, análise e descrição do comportamento evidenciado pelos organismos, neste sentido a Psicologia deve funcionar como instrumento descritor dos relacionamentos entre ditos comportamentos, verificar os vínculos que se estabeleceram entre a mutação dos comportamentos analisados durante o período precedente e posterior á efectivação desses comportamentos manifestados pelos organismos e propor leis que possibilitem a compreensão e regulação destes mesmos comportamento.

Para o desempenho da sua missão empírica a Psicologia deverá utilizar uma metodologia de investigação que respeite os fundamentos da metodologia experimental indutiva bem como o recurso à análise experimental sobre o comportamento evidenciado por organismos que apresentem características singulares. Para Robinson (1979), o Behaviorismo é percebido de forma extrínseca como uma representação monolítica. No entanto para a Psicologia a perspectiva do Behaviorismo configura de forma mais comum um processo de “aculturação” contrariamente ao conceito associado à figura de uma escola científica, ou seja, persiste como uma atitude que nutre o procedimento utilizado pela Psicologia sendo por isso mesmo omissa da sua função como “sistema” interno à disciplina da Psicologia.

Do Behaviorismo podemos identificar três postulados relativos à sua própria estrutura orientativa as quais se podem identificar do seguinte modo.

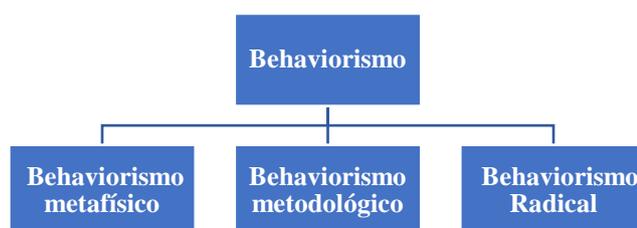


Figura 2 – Behaviorismo

Behaviorismo metafísico: Foi fundado por John Watson, em 1924 no decurso do seu trabalho de teorização relativamente ao conceito de Behaviorismo. Esta conceptualização de Behaviorismo advoga a negação de existência de correlação entre as funções mentais e as funções fisiológicas. A consciência é deliberadamente omitida na concepção que assiste o Behaviorismo metafísico, o qual apenas considera o comportamento como meio de resposta determinada perante processos ativadores de estímulos e processos que envolvem o desempenho neurofisiológico. Assim, e de acordo com a sua posição teórica o Behaviorismo metafísico entende-se como uma derivação reciclada das teorias decorrentes e implícitas ao sistema que orientava as bases do antigo materialismo.

Behaviorismo metodológico: Skinner (1982) propôs a reformulação do conceito de Behaviorismo. Para Skinner prevalece a noção de que apenas a relação existente e comprovada entre ações estimulantes de carácter público que possam ser directamente observadas e as respectivas respostas a esses mesmos estímulos possuem atributos passíveis de serem alvo do rigor inerente ao procedimento do conhecimento empírico, ou seja, apenas nas circunstâncias antes referidas poderá existir matéria válida para se executar uma investigação científica sobre tais comportamentos. Evidenciou por via desta proposta de regulação de organização sistémica do conhecimento que a Psicologia deve actuar no âmbito de uma ciência natural e em caso contrário não detêm qualidades para constituir uma ciência empírica. Desta forma Skinner fundamentou um princípio metodológico para o Behaviorismo de orientação positivista.

4.10.2. A descontinuidade de relação entre a escola e a família

Perante o anteriormente revisto nos pontos anteriores, surge uma questão que continua como a questão residual relativamente à situação da relação entre pais/escola e que se prende especificamente com o método possível que se possa aplicar num futuro próximo para resolver as divergências e dicotomias observadas na comunidade escolar, onde se pode observar uma tipologia diversa de elementos a nível cultural, socioeconómico, académico entre outras variáveis que possam ser identificadas por forma a promover estratégias adequadas de envolvimento parental na escola, que permite estabelecer um clima organizacional a nível escolar onde se verificam facilitadores como uma melhoria no relacionamento democrático, de abertura e de cumplicidade proactiva entre pais e professores, determinando assim uma gestão escolar

proactiva e construtiva para benefício de todos os membros da comunidade escolar (Davies, 1987; Epstein,1992). Neste sentido o quadro de referencia conceptual relativo ao envolvimento adequado entre pais/escola é proposto sob o conceito de Tipologia de Envolvimento Parental por Joyce Epstein (1992), (ver Quadro 1) que sugere algumas medidas estratégicas que poderão ser consideradas como factores que introduzem facilitadores na relação desejada entre pais/escola, estas medidas poderão ser de natureza diversa a promover pela comunidade educativa, no entanto a sua missão será sempre a de conduzir a uma situação de proximidade e consenso os vários elementos que coexistem na comunidade educativa por forma a alcançar os objectivos previstos pela missão da mesma, ou seja, uma educação de excelência.

De facto a questão prevalecente continua a ser aquela que nos permitirá conduzir a um processo significativo, em que se possam desconstruir todos os efeitos bloqueadores da efectiva participação dos pais na escola, no entanto a estratégia para alcançar este estado consensual está em permanente reformulação, dado que a comunidade escolar é por si mesma uma comunidade que congrega mutações rápidas e diversificadas, tantas quanto o numero de intervenientes que a compõem de forma sistemática bem como sistémica, e sob esta perspectiva podemos inferir que a escola é um sistema, e para um redimensionamento sobre o conceito de sistema podemos tomar em consideração as diversas definições existentes que prestam contributo a uma consciencialização ampliada no que se refere aos aspectos que constituem o conceito de sistema, assim e de acordo com Bertrand e Guillemet, (1994 p.46);

- *“Os gregos utilizavam a palavra sistema para descrever um agrupamento, uma composição...”.*
- *“Os franceses no sec. XVII descreveram-na como um conjunto organizado de elementos intelectuais.”.*
- Bertalanffy (1956) *“definiu um sistema como um conjunto de elementos em interacção.” “Um sistema é um todo dinâmico cujos elementos estão ligados entre si e que têm interacções.”.*
- Para Morin (1977) *“um sistema é conjunto de unidades em inter-relação mútuas.”.*

Assim as estratégias para o envolvimento parental na escola deverão ser definidas por todos os interlocutores numa ponte de diálogo constante e plural, onde o acto de incentivar a participação dos pais é hoje mais que nunca considerado como prioritário e desejável tal como reitera Honoré (1980, p.19)

“Pais e professores não têm de discutir se devem ou não colaborar; são obrigados a isso; todos estão ligados a uma tarefa comum: «criar» as mesmas crianças que, essas não se dividem. Como as boas atrelagens têm de puxar no mesmo sentido”

Pois conforme é sabido por todos o efeito do envolvimento parental na escola traduz-se no sucesso escolar alcançado pelos alunos, quando existe na realidade um nível de participação dos pais na escola estruturado e colaborativo entre toda a comunidade escolar. Sendo de referir que os dados demonstram que o envolvimento parental na escola conduz a uma melhoria dos resultados no caso de casos onde existem níveis de insucesso escolar significativos, por via da participação dos pais na escola, (Henderson cit. por Davis, 1989, p. 38).

As perspectivas futuras que poderemos apontar como norteadoras para a participação das famílias na escola de forma activa e bem-sucedida passam por estratégias de envolvimento parental na planificação das aulas e currículos individuais de modo consensual com os professores, para uma melhor estruturação dos conteúdos programáticos curriculares que possam conduzir ao sucesso escolar, também pela cooperação entre famílias/escola na organização das actividades extraescolares, dado que aqui se podem fusionar uma diversidade de saberes uteis ao desenvolvimento integral do educando/aluno, por forma a estabelecer um vínculo de proximidade e pertença motivado por acções proactivas, que permitam “destronar” a anterior posição participativa dos pais na escola que era (e continua a ser) uma participação apenas de “vigilante” sobre os resultados académicos obtidos pelos alunos e transmitidos pelos professores. Utilizar estratégias de reforço para promover a comunicação entre pais/escola é uma medida relevante para estimular uma comunicação eficaz e atempada, esta perspectiva é também partilhada por Perrenoud (1995) que postula que no caso da comunicação estabelecida entre a escola/pais ser realizada exclusivamente através do educando/aluno o conteúdo informacional dessa comunicação é passível de sofrer distorções e possibilita a formação de interpretações erróneas sobre o conteúdo da mesma.

As estratégias de envolvimento parental na escola poderão ser tantas quantas aquelas que os elementos possam detectar como necessárias para alcançar com sucesso a missão educativa na sua expressão global, no entanto consideramos que o delinear dessas estratégias deverão ser pensadas a nível local, ou seja, em cada escola, ou agrupamento escolar, na medida em que os modelos participativos formatados e replicados sem um enfoque local, podem não considerar devidamente as carências internas da escola, que certamente serão de carácter distinto entre todas.

4.10.3 Aprendizagem partilhada

No campo da Educação, a nível dos vários contextos (formais, informais e não formais) as TIC tem vindo a assumir uma especial importância na medida em que se vão desmultiplicando vários projectos de aplicabilidade dos diferentes tipos de *media*. No caso específico da Internet, quer o governo, quer os diferentes agentes educativos, os professores, têm vindo a fazer grandes esforços para a introdução da Internet nas comunidades escolares.

Contudo, tem vindo a assistir-se a constrangimentos diversos, designadamente nos aspectos:

- Políticos: A ideia que pelo facto de se ter os recursos disponíveis estes vão ser, por si só, elementos de transformação individual e social, continuando a existir alguns “equivocos” do acesso dos vários públicos à Internet e o uso que se pode fazer deste recurso.
- Formativos: ausência de planos formativos integrados que conjuguem os aspectos técnicos com as metodologias de ensino / aprendizagem;

Como refere Walter Truett Anderson (2001, p: 202) nos nossos dias, «a Informação é o recurso supremo, e pode ser uma enorme fonte de riqueza e de produtividade quando a ela se aceder efectivamente e quando for eficazmente aplicada» (Anderson 2001).

Estas constatações remetem-nos, por um lado, para o acesso que todos os cidadãos devem ter à Internet, por outro, para uma escola que encare este recurso como um meio

para aceder a uma aprendizagem diferente. Senão corremos o risco de, tal como afirma Dias de Figueiredo, (2001,p: 74) “*de tentar construir a Sociedade de Informação com os mesmos recursos intelectuais com que, há duzentos anos, se construiu a Sociedade Industrial*” (Figueiredo 2001).

Como é sabido, hoje cada vez mais crianças, jovens e adultos exigem uma variedade de canais de aprendizagem uma vez que estes estão disponíveis no seu dia - a - dia. A maior parte das crianças já sabem interagir com os *media*, talvez melhor que alguns dos seus professores e para além disto conhecem a interactividade, mobilidade, conectividade, a ubiquidade que estes lhe podem proporcionar, sendo portanto difícil continuar a ignorar estes meios, mesmo que dentro de algumas estes já existam.

Dias de Figueiredo (2000) confirma este facto, salientando que «ao observarmos as novidades que são anunciadas, verificamos que o que nos é oferecido como revolucionário não passa, na maioria dos casos, de soluções do passado, adornadas com o brilho das *novas tecnologias*». Os *media*, segundo ele são efectivamente novos, mas as aprendizagens são velhas e ultrapassadas. (op. Cit,p: 73).

A este propósito este mesmo autor (op. cit, p: 75) faz uma reflexão remetendo para o esquecimento de cinco décadas de investigação em educação e aprendizagem. Segundo ele, “*assiste-se ao renascimento dos princípios Tayloristas adoptados à educação, na medida em que se propõem recuperar no espaço digital as burocracias mecanicistas do passado, promovendo a distribuição (delivery) de «conteúdos» educativos, olhados como fluxos mercantis, através da Internet e da Web, para a cabeça dos aprendentes*”.

4.10.4 A descontinuidade de relação entre a escola e a família

A família desde a muitos anos, corresponde a um grupo social importante que exerce uma marcada influência sobre a vida das pessoas, sendo encarada pelos psicólogos e sociólogos, como uma organização complexa, inserida num contexto social no qual mantém uma interacção contínua. (Biasoli Alves; 2004, in “*Práticas Educativas da Criança e o seu desenvolvimento com os adultos*”, p 85 – 102).

Pode-se afirmar que esta organização, através da sua conduta e valores, tem um papel fundamental na constituição e desenvolvimento de cada indivíduo, e para além disso é responsável pelo processo de socialização primária das crianças e adolescentes.

Apresenta-se de forma variada e diferenciada nas várias sociedades, e sofre transformações no decorrer do processo histórico-social. Deste modo, a estruturação da família está intimamente ligada com o momento histórico que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, isto porque os diferentes tipos de composições familiares são determinados por um conjunto de variáveis ambientais, sociais, económicas, culturais, políticas e religiosas. Assim, com este trabalho pretendemos elaborar uma análise bibliográfica sobre as diferentes modificações e transformações da estrutura familiar de algumas décadas atrás bem como o papel atribuído a ela nos últimos anos.

Até meados dos anos 60 houve um marcado predomínio de família, muitas vezes denominado pelos sociólogos como “família tradicional”, em que os papéis do homem e da mulher era específicos, quer socialmente, quer culturalmente. Torres (2000), neste modelo de família tradicional, o homem era o chefe da casa, sendo o responsável pelo rendimento da casa, exercendo grande poder sobre a mulher e sobre os filhos. A mulher era responsável pela casa e pelos filhos.

Para Caldana (1998, in “*a criança e a sua educação no início do século: autoridade, limites e quotidiano*”, p.87-103), este tipo de família tradicional era marcada essencialmente por um amor materno como natural, estando voltada para o desenvolvimento dos filhos. Embora neste tipo de família, as relações estabelecidas entre pais e filhos são notórias as diferenças entre gerações, com características de autoridade e respeito entre eles. Neste período, os pais exerciam controlo absoluto sobre os filhos, sendo bastante exigentes, quer em termos de educação, quer em termos de responsabilidade. Segundo Singly; (2000, in “*O nascimento do individuo individualizado e os seus efeitos na vida conjugal e familiar*, p.13-19), as atitudes dos pais eram baseadas em princípios religiosos e patrióticos.

Posteriormente, na segunda metade do século XX, a noção de família passou por um conjunto de transformações económicas, sociais e trabalhistas, principalmente nos países ocidentais. São muitos os factores que contribuíram para esta mudança e transformação da família ocidental, como o próprio processo de globalização, o avanço tecnológico e principalmente, uma maior participação da mulher no mercado de trabalho, o aumento do número de divórcios e separações, dando origem a um outro tipo de estrutura familiar. Singly; (2000 in “*O nascimento do individuo individualizado e os seus efeitos na vida conjugal e familiar*”, p.13-19), começando, deste modo uma

diferente concepção de família chamada, segundo diversos autores como Figueira (1987), como família igualitária. Nesta condição, tanto o homem como a mulher estão em planos iguais, no mercado de trabalho, trabalho doméstico e filhos, ainda que esta última condição seja igualmente, uma tarefa com maior peso para a mulher, tendo sempre a condição de conciliar o seu trabalho com os filhos.

O facto de a mulher ter tido uma maior participação no mercado de trabalho levou a uma mudança nos padrões conjugais e familiares, social e culturalmente estabelecidos anteriormente, Greenberg; (1989, in “*Contributions of a supportive work Environment.*

A família possui um papel fundamental no amadurecimento e desenvolvimento biopsicossocial dos seres humanos, que segundo Osório (1996), está dividida em três vertentes principais: (a) funções biológicas, (b) funções psicológicas, (c) funções sociais.

A função biológica é garantir a sobrevivência da família, fornecendo sempre os cuidados necessários para que os seus filhos possam se desenvolver adequadamente, a função psicológica está relacionada com a atribuição de afecto, como condição essencial para sobrevivência emocional da criança, deve servir de suporte e continência para as ansiedades que existem nas crianças, durante o seu desenvolvimento.

Já para Figueira (1987), estas rápidas transformações na estrutura familiar, nas suas relações e valores, levaram como consequência inevitável, a uma inexistência de referenciais pessoais para uma orientação da conduta dos filhos. Certos factores como a utilização da força física para impor certas condutas, perante alguns comportamentos menos acertados por partes das crianças, anteriormente era aceitável, já por outro lado, actualmente esse tipo de atitude é desprezível e criticada pelos direitos constitucionais. (Ceconello & Coller; 2003, in “*Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar, p.45 -54.*

A escola como complemento da família necessita e estar em sintonia, dependendo uma da outra sempre com o intuito de alcançar o objectivo para o futuro dos educandos.

A sua evolução como escola de massas, enfrenta vários problemas que estão de certa forma relacionados com a grande diversidade cultural e social dos alunos. Segundo Adler (1989, in “*Reforming Education*”), “*a melhor escola para os mais aptos é a*

melhor escola para todos”, isto porque tendo em conta as diferenças de origem social e cultural dos alunos, todos merecem uma escola de qualidade. Merece atenção redobrada, todos aqueles que carecem de estruturas familiares adequadas, fazendo com que permaneçam mais tempo na escola, oferecendo-lhes uma escola integrada e pluridimensional.

As escolas da década de 90 têm necessariamente que responder a maior parte dos desafios que são originados pelas mudanças na estrutura familiar, e igualmente na demografia.

Regista-se segundo um estudo efectuado a nível nacional, que existe um acentuado envelhecimento da população portuguesa, onde se regista que a taxa de natalidade é bastante baixa, ficando a rondar os 1,36%.

O movimento da escola cultural existente actualmente, tem apostado na integração curricular de todo o ensino básico, aspecto considerado por muitos autores como inovador da reforma educativa, permitindo deste modo a optimização dos recursos humanos e materiais, quebrando o isolamento dos professores.

É bastante notório a grande heterogeneidade dos alunos, associada a um decréscimo na qualidade dos ambientes comunitários e das redes de apoio. Isto deve-se essencialmente, às interacções entre os pais e filhos, devido a uma grande mudança na conjuntura económica que alterou por completo a vida pessoal de cada criança, notando-se pela ausência dos pais em casa, e a fragmentação das suas relações. A nível nacional existe uma grande

percentagem de mulheres portuguesas que trabalham mais horas fora de casa.

4.11 A atuação dos professores

O projecto educativo permite à escola a determinação de um determinado espaço de liberdade, afirmando-se e identificando-se face à comunidade, como detentora de um projecto que lhe proporcionará um reconhecimento próprio.

É elaborado pela comunidade educativa, estabelecendo a identidade da escola, tendo em conta as suas metas, objectivos a atingir. Funcionando como um documento nuclear e detentor de toda a actividade escolar.

Dentro do contexto escolar, o projecto educativo deve por si só, incluir como factores imprevisíveis, a incerteza, ter em conta o indeterminado e incorporar o conflito, mas principalmente proporcionar ao indivíduo o espaço de desenvolvimento da sua acção de modo a que a sua actividade seja reconhecida, executado de forma colectiva e autónoma. Exigindo deste projecto a explicitação de valores comuns, a coerência de actividades, busca de actividades e a definição de acção.

O termo “projecto”, tem vindo a ser destacado entre muitos dos investigadores, dentro de um contexto educativo, como instrumento ao serviço de uma nova abordagem, como expressão e concretização, e como suporte de uma ideologia de progresso e evolução.

O autor Adalberto Dias Carvalho insere a sua premissa de que:

“Podemos concluir que a nossa época caracteriza fortemente uma valorização do futuro entendido como vector dinamizador da acção humana...” (Adalberto Carvalho; 1992; 156)

Já segundo Boutinet (1994), identifica a noção de projecto a partir de quatro elementos importantes como:

- A obrigação de o indivíduo saber o que quer e o modo como deseja alcançar
- O estabelecimento de uma antecipação da acção
- O relevo dado ao actor como autor do seu próprio projecto
- A exigência de criatividade e de inovação

Caracterizando deste modo uma realidade presente em várias situações do quotidiano, apresenta quatro tipologias de projectos: individuais, de objectos, de acção e de sociedade. O autor para além de classificar de forma geral o projecto, apresenta uma definição para o projecto organizacional da escola como:

“Estes projectos educacionais procuram aliar a estratégia da direcção e a cultura do pessoal, apresentando-se como uma carta de identidade...” (Boutinet; 1994)

Já para Bru & Not (1987), visualizam o projecto como uma dimensão especificamente humana, enquanto elemento que permite a articulação entre a liberdade humana e a educação.

Perante a perspectiva pedagógica, a pedagogia do projecto é visto segundo três dimensões; o indivíduo, o outro e o futuro. Através da valorização individual que decorre do conhecimento da autonomia e da capacidade criativa e empreendedora do sujeito, da valorização da dimensão relacional (o outro), que deriva da metodologia inerente ao desenvolvimento de projectos, pela razão que se trata de um processo interactivo.

Quando se refere ao projecto em contexto educativo pode-se referir em sintonia com as características da natureza humana, individual e pessoal em relação com a dimensão social do processo educativo, associada à mudança, de alterações no presente e de esperança no futuro. (Vassileff; 1991)

Sendo o professor o mediador entre o conhecimento e o aluno, a sua tarefa não está restringida somente à abordagem de conteúdos curriculares, mas sim deve tentar assegurar aos alunos a aquisição do saber, atuando de modo a entender como se dá, em cada caso, a aprendizagem dos seus alunos, ao mesmo tempo, que se apercebe de algumas dificuldades encontradas por eles no processo de aprendizagem (Waldow, Borges e Sagrilo, 2006).

Segundo os autores, *“a aprendizagem é o processo de internalização dos conteúdos historicamente construídos e socialmente disponíveis. Processo que se torna possível pela mediação e, que fica evidente que da qualidade das interações vai depender a qualidade da aprendizagem”* (p.12).

Deste modo, é necessário que o docente desenvolva um trabalho diferenciado, em sala de aula, com a intenção de minimizar as dificuldades na aprendizagem e, para que a acção educativa se desenvolva e os alunos com DA possam construir os seus conhecimentos significativamente.

4.12 As escolas e as famílias em Angola: Realidade e perspetivas.

As referências sobre família estão consagradas no código da família sob tutela do Ministério da Família e Promoção da Mulher no artigo 1º ao 5º, nos quais o artigo 2º diz respeito à noção de família:

1. A família deve contribuir para a educação de todos os seus membros no espírito de amor ao trabalho, do respeito pelos valores culturais e do combate a concepções ultrapassados no seio do povo, da luta contra a exploração e a opressão e de fidelidade a pátria e revolução;

2. A família deve contribuir para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado de todos os seus membros para que cada um possa realizar plenamente a sua personalidade e as suas aptidões no interesse de toda a sociedade.

No que respeita à realidade em Angola, e de acordo com a legislação em vigor, a família representa o núcleo da sociedade. Constitui o ponto de partida e chegada. Tendo como base estas concepções, os pais gozam dos mesmos direitos e assumem os mesmos deveres.

Muitos estudos comprovam de forma fiel que as atitudes dos pais têm influências decisivas nas características sociais das crianças. Segundo Ruiz (2002), pais com traços "antissociais da personalidade," além de não transmitirem uma imagem positiva aos filhos, podem ter dificuldades para dar mostras de aprovação e incentivo para as boas atitudes de seus filhos, não respeitam sua autonomia e espaço social, além de disciplinarem inadequadamente, com excesso de permissividade quando devem ser mais fortes e exageradamente agressivos quando não precisam.

Os sinais de desestruturação observados nas famílias são consequência dos divórcios e as ausências constantes dos pais/tutores em casa, o que conduz um número considerável de crianças viver apenas com um dos progenitores e/ou outros parentes próximos (Fernandes, 2008).

O que ocorre na realidade angolana é que na sua maioria, os pais são autoritários, existem muitos conflitos familiares, divórcios litigiosos, fazem parte de um extenso rol

de causas que podem levar a que o aluno se sinta rejeitado, e comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, adotando um comportamento indisciplinado.

O ciúme e a vingança dos pais contribuem também para alguns estragos nos resultados escolares dos alunos. Muitas vezes com medo que os filhos lhes deixem de manifestar afecto, trocando-os pela escola ou os professores, adoptam atitudes que contribuem para os afastar dos estudos. Outras vezes, fazem-no para se vingarem de não lhes ter sido proporcionado também na infância as mesmas oportunidades.

A origem social dos alunos tem sido a causa mais usada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos económicos, onde aliás se encontra a maior percentagem de insucessos escolares. Os sociólogos construíram a partir desta relação causa-efeito uma verdadeira panóplia determinantes sociais que permitem explicar quase tudo:

a) Nas famílias desfavorecidas, por exemplo, os pais tendem a ser mais autoritários, desenvolvendo nos filhos normas rígidas de obediência sem discussão. Ora, quando estes chegam á adolescência revelam-se pior preparados para enfrentarem as crises de identidade-identificação, na afirmação da sua independência. A sua instabilidade emocional torna-se mais profunda, traduzindo a ausência de modelos e valores estáveis, levando-os a desinvestir na escola;

b) Os alunos oriundos destas famílias raramente são motivados pelos pais para prosseguirem os seus estudos; pelo contrário, ao mais pequeno insucesso, estes colocam logo a questão da saída da escola, o que explica as mais elevadas taxas de abandono por parte destes alunos;

c) A linguagem que estes alunos são obrigados a utilizar nos níveis mais elevados de ensino, sendo cada vez mais afastada da que utilizavam no seu meio familiar, aumentam-lhes progressivamente as suas dificuldades de compreensão e integração, levando-os a desinteressarem-se pela escola. Para prosseguirem nos estudos são obrigados a renunciarem à linguagem utilizada no seio familiar.

d) Os valores culturais destas famílias são, segundo alguns sociólogos, opostos aos que a escola propõe e supõe (mérito individual, espírito de competição, etc.). Perante este confronto de valores, os alunos que são oriundos destas famílias estão por isso pior

preparados para os partilharem. O resultado é não se identificarem com a escola. Nesta linha de ideias, Holligshead, afirmou que os mais desfavorecidos norteiam-se por objectivos a curto prazo (o presente), o que estaria em contradição com os objectivos visados pela educação (a longo prazo). Esta diferença de objectivos (e valores) acaba por os conduzir a um menor investimento escolar.

Assim, a demissão dos pais da educação dos filhos, é hoje uma das causas mais referidas. Envolvidos por inúmeras solicitações quotidianas, muitas vezes nem tempo tem para si próprios, quanto mais para dedicarem à educação dos filhos. Quando se dirigem às mesmas, raramente é para colaborarem, quase colocam-se na atitude de meros compradores de serviços, exigindo eficiência e poucos incómodos na sua prestação.

4.13 Diagnóstico das crianças com Dificuldades de Aprendizagem

Nos últimos vinte anos tem havido um grande investimento na investigação para a definição do conceito de dificuldades de aprendizagem, as DA, com o intuito de se encontrar uma definição que abarque o maior consenso possível. A busca deste consenso, prende-se, essencialmente, com a necessidade de enunciar uma definição globalmente aceite, condição essencial para que o despiste e intervenção precoces aconteça o mais cedo possível, (Hammill, 1990).

Este conceito tem sido estudado por diversas áreas como a educação, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, a cultura e neurologia, não sendo ainda possível um consenso para a sua definição (Serra, et al., 2005).

Neste sentido, as classificações propostas para as DA têm, na sua base, os quadros de referência dos seus autores, nomeadamente, a sua etiologia e as características gerais manifestas nas crianças DA. Para Jiménez (1997), as dificuldades de aprendizagem surgem quando uma criança tem uma dificuldade em aprender e que seja maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos outros alunos

Lopes (2005:31), propõe o seguinte quadro para explicar de uma forma multifatorial “as causas das DA bem como o conjunto de disciplinas e modelos que operam nesta área”.

(Quadro 3)

Quadro 3 - Modelo multifatorial das causas das DA (Lopes, J., 2005:33).

Fatores Neurofisiológicos	Fatores Psicológicos			Fatores Socioculturais	Fatores Institucionais
	Linguagem	Memória	Atenção		
-Disfunção cerebral mínima -Fatores genéticos -Fatores bioquímicos e endocrinológicos -Problemas perinatais	-Fatores linguísticos de ordem global -Fatores linguísticos de ordem específica	-Défices de memória a curto prazo -Défices de memória a longo prazo	-Défices de alerta, ativação, seletividade, manutenção, nível de apreensão, etc.	-Mal nutrição -Pobreza linguística do contexto familiar -Falta de estimulação de livros - Desvalorização das aprendizagens por parte da família	-Ensino insuficiente ou inadequado -Condições materiais deficitárias -Inadequação dos programas de avaliação, etc.

Smith (2001) valoriza as causas endógenas das DA afirmando que advêm de fatores biológicos, e que podem ser divididos em quatro categorias: a lesão cerebral, as alterações no desenvolvimento cerebral, os desequilíbrios neuroquímicos e a hereditariedade. No entanto, e ainda segundo Smith (2001:15) seja qual for o fator biológico contribuinte para a DA, “Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade”. Quando aborda os fatores emocionais, o autor salienta que “(...) para se chegar a esta conclusão, é necessário um

estudo detalhado da personalidade da criança e do seu comportamento, assim como da dinâmica familiar e social, na qual ela se encontra inscrita” (Smith, 2001 cit. *em* Morais, 2002:87).

4.14 Motivação, estratégias e expectativas

Blackburn e Armstrong (2011) descrevem dois componentes da motivação --- valor e sucesso. Os alunos são mais motivados quando veem o valor da aprendizagem. Por exemplo, um professor de Inglês pode pedir aos alunos que identifiquem as semelhanças entre si e uma personagem em algo que leem. Ou um professor de história pode pedir aos alunos para entrevistar um membro da família sobre um tema a ser estudado em sala de aula.

Quando os alunos experimentam o sucesso que eles também são motivados. Todas as aulas devem ter oportunidades para cada aluno para ser bem-sucedido. Em vez de chamar em cada aluno a responder a uma pergunta, o professor pode pedir aos alunos para partilhar a sua resposta com outro estudante. Isso permite que cada aluno seja envolvido.

Através da manipulação e controlo de motivação dos alunos na sala de aula, o professor está ajudar a moldar a personalidade da criança.

O comportamento do professor, bem como o seu / sua maneira de organizar a classe provoca mudanças na motivação do aluno (cf. também Alonso Tapia e Caturla Fitos, 1996). Podemos deduzir que um indivíduo é motivado de certa forma, quando presta atenção a alguma coisa e passa um período de tempo considerável com ele. Então, escolha e persistência são indicadoras de motivação. Além disso, vamos ver que outro componente de motivação é esforço. Observadores deduzem a existência de maior ou menor grau de motivação quando um indivíduo centra a sua atenção sobre a mesma actividade durante um período mais longo ou mais curto de tempo.

Na sala de aula, é a tendência do aluno a prosseguir com uma actividade sem se distrair o que nos leva a deduzir que ele é motivado. Muitos autores têm chamado este modelo "contínuo" ou intrínseco da motivação. Diferenças no grau de motivação podem ser apreciadas na variação de desempenho. Embora o nível de realização não é uma medida pura de motivação, parece ser o produto de combinação de fatores motivacionais. Em

outras palavras, pode bem ser que escolha, persistência e motivação contínua são refletidos no nível de desempenho (Madrid & Pérez Canado, 2001, p. 322).

A teoria sobre a conquista é baseada na importância do meio ambiente, fatores como a experiência dos alunos ou a sua luta para atingir um bom desempenho. Os seus teóricos (Stipek, 1984; Atkinson, 1964; Nicholls, 1984) sugerem que os alunos valorizam o seu desempenho académico à medida que progredem, mas que as suas possibilidades de êxito e as suas impressões sobre a sua competência para a aprendizagem varia, aumenta ou diminui, dependendo das suas experiências de sucesso ou falha durante o processo de ensino e aprendizagem. Duas figuras desta teoria são Murray (1938) e Atkinson (1964). Na primeira delas, dois autores elaboraram uma taxonomia de necessidades humanas básicas, dentro do qual incluiu a realização, definindo-o como o desejo de alcançar algo difícil.

Para manipular ou organizar objetos físicos, os seres humanos, ou ideias; para alcançar tudo tão rapidamente e de forma independente quanto possível; para competir e superar os outros e para aumentar a autoestima através do exercício talento individual (Murray 1938, p. 164, citado por Weiner 1989). Estes desejos, de acordo com Murray, são acompanhados por ações como: esforços intensos e prolongados para conseguir algo difícil; trabalhando intensamente no sentido de um determinado objetivo; estar disposto a vencer; tentando fazer tudo bem; sendo motivados a superar a si mesmo antes que os outros; apreciando eventos competitivos; superar o tédio e cansaço, etc.

Os resultados de estudos sugerem que a auto-perceção, motivação e as expectativas dos professores estão interligados. A investigação descobriu que os professores influenciam a motivação dos alunos através do fornecimento de experiências e comunicação de crenças e expectativas (Green, 2002). Professor-aluno interação também é importante a este respeito. Os professores podem motivar os seus alunos ao aumentar a sua auto-perceção, que é imperativo para realizar melhor as suas atividades (Lindsay & Dockrell, 2000). Pesquisadores (por exemplo Leondari & Kiosseoglou, 1998) têm tentado estabelecer uma ligação entre a auto-perceção e a motivação. Eles afirmam que a realização de si mesmo é um fator-chave no comportamento motivacional. Motivação dos alunos para participar de uma tarefa é também influenciada pela concepção que têm de si próprias (Jennings, 1993).

Auto percepção positiva para sustentar a motivação é importante para os alunos despendem um esforço para concluir uma tarefa (Velez, 2006). Este estudo revela ao professor a expectativa e, desempenha um papel importante no desenvolvimento destes comportamentos motivacionais em crianças particularmente ao nível da escola secundária.

Esta questão da promoção da autoestima em alunos para melhorar as suas realizações académicas é claramente uma questão importante para os professores. Se os professores são capazes de construir uma auto-percepção elevada para esses alunos, vão estar motivados para conseguir uma melhor imagem ao longo de suas vidas, (Velez, 2006). Estes professores relataram que ao projetar em seus alunos o tipo de expectativas que tem para estes, em formas diretas ou indiretas, conforme o que eles escolhem como sendo melhor para os seus alunos. Eles transmitem aos seus alunos, através do seu comportamento, para que eles ver os pontos fortes e fracos. Estes professores acreditam que os seus alunos, por sua vez, formular imagens independentes e as expectativas para si com base na forma que foram encaminhados para estes.

4.14.1.1 Saberes docentes referendados pela prática letiva e o início da infância

Robson e Hargreaves (2005), no estudo das percepções e práticas no início da infância, colocaram um grande ênfase sobre o papel do meio ambiente na sala de aula, criando as condições corretas para a promoção de habilidades de pensamento em crianças pequenas, nomeadamente, na necessidade de habilidades de pensamento para ser integrado em toda a experiência de aprendizagem para as crianças.

Robson e Hargreaves (2005), argumentaram que é importante o incentivo infantil para o ambiente criativo. Os autores destacam o *layout*, o uso do espaço ao ar livre, a qualidade dos equipamentos e materiais, bem como o acesso a novas e variados ambientes. Da mesma forma, Segatti et al. (2003) enfatiza a necessidade de materiais utilizados diariamente, no sentido de promover as habilidades de resolução de problemas específicos. Segundo os autores, Segatti et al. (2003) “um ambiente rico em materiais que possam promover causa e efeito, ou tentativa de erro e explorações, auxilia o desenvolvimento cognitivo”.

No sentido de promover um pensamento eficaz, é necessário que as crianças tenham a oportunidade de pensar. Segundo Larkin (2002) tendo como base o seu estudo sobre como proporcionar experiências metacognitivas para as crianças de 5 e 6 anos de idade, é muito difícil detetar o pensar, decorrente do facto de o processo metacognitivo ser altamente internalizado.

Segundo Larking (2002) a manifestação do pensamento só pode ser assumido quando as crianças verbalizam os seus pensamentos em voz alta, ou com algum tipo de comportamento verbal, com expressões faciais.

Com base num estudo de análise profunda sobre o pensamento de crianças pequenas, Taggart et al. (2005: 35), assume que as crianças com 6 anos de idades são capazes de:

- Usar uma linguagem envolvendo palavras como “pensar, saber, adivinhar e lembrar”
- Construir regras informais com o objetivo de resolver os problemas
- Classificar os objetos de acordo com um ou mais critérios
- Entender as diferenças de crenças
- Compreender as diferentes hipóteses do futuro
- Sugerir alternativas
- Raciocinar logicamente

4.14.1.2 Os professores em tempos de mudança

Ensino diferenciado e a “*Construção de Autonomias*”, a construção e a aplicação de materiais diferenciados na sala de aula teve também como objetivos “*desenvolver a cognição*” e “*desenvolver a metacognição nos alunos*” ou seja, a “... *tomada de consciência, conhecimento e o controlo que o aluno tem sobre os seus processos cognitivos quando da realização das tarefas escolares... o aluno com competências metacognitivas «é aquele que sabe: aquilo que sabe; o que precisa de saber; como deve agir para aprender»*” Salema (1997). Por outro lado, há que reconhecer os processos sócios culturais, as questões pertinentes da educação e os múltiplos aspetos que constituem o ser humano. Portanto, devemos ter em consideração a compreensão da complexidade intrínseca em todos esses processos que contribui para a construção do

profissional da educação. Nesse sentido, percebe-se o quanto o profissional professor necessita de uma formação permanente, conforme afirma Nóvoa (2002), para quem o aprender “*é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente*” (p.23).

Nesse sentido, devemos analisar o contexto atual, para nós deve ser o primeiro passo que a escola deve dar rumo ao reencontro de uma formação docente de qualidade, pois como lembra Freire (1996), “*pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática*” (p.43).

Temos a noção que acabou o tempo em que os fins individuais e coletivos da educação, da perspectiva do aluno ou do professor estavam claros ou podiam ser dados como definitivos. A pluralidade de objetivos dos sectores envolvidos, a rápida sucessão das reformas institucionais, as incertezas quanto à incumbência profissional, o multiculturalismo e a globalização ascendente desenham um novo cenário, ao mesmo tempo atrativo e ameaçador, pleno de oportunidades, mas entremeado de riscos (Dewey, 2004). Atualmente, a mudança social ultrapassa o ritmo da mudança escolar; o valor do trabalho oscila na sociedade do conhecimento; família e escola não conseguem encontrar o caminho do diálogo; os critérios de igualdade e justiça estão mal acomodados na escola; as instituições escolares debatem-se perante as convulsões sociais; a profissão docente questiona-se com a procura de uma identidade satisfatória. Este autor, Enguita, refere que devemos examinar com alguma distância, mas em profundidade, os processos de mudança em que estão imersas a instituição escolar e a profissão docente para, deste modo, restituir a ambas o papel ativo que já tiveram no desenvolvimento pessoal e social (Dewey, 2004).

No que diz respeito à atual formação escolar, defende-se que somente com o uso tradicional de ensino (expositivo, de caderno e do quadro de giz) a difusão do saber escolar não tem muito significado para o jovem aluno, pois a tecnologia tem um impacto cada vez maior na vida de todos os indivíduos. O professor não é mais o único meio de acesso às informações, pois os alunos aprendem em múltiplas e variadas situações (Nóvoa, 2002).

Neste contexto insere-se a prática do conhecimento adquirido via informal, ou seja, em casa, nos espaços socioculturais frequentados pelos alunos/as, quando se encontram fora

do espaço de escolarização, estas aprendizagens informais, são todavia um *portfolio* aportado para o sistema formal de escolarização pelos próprios alunos/as desde as idades mais precoces, constituindo assim uma *bagagem* adicional ao seu processo de escolarização e que como todos sabem, são estes dois processos de aprendizagem para além de simultâneos, pontes híbridas de troca de saberes e experiências que formam a personalidade dos jovens em processo de escolarização (Fernandes, 2008).

Assim, não se pode continuar a omitir em meio escolar formal, o valor e pertinência do conhecimento adquirido via informal pelos alunos/as, frequentemente transmitido em contexto familiar e entornos circundantes, que constituem as suas relações afetivas que constroem o seu percurso de vida.

As novas gerações têm um relacionamento totalmente favorável e adaptativo às novas tecnologias de informação e de comunicação e um posicionamento cada vez mais repulsivo às formas tradicionais de ensino. (Kenski, 1996).

Tomemos como exemplo central do nosso suporte teórico as ideias do psicólogo americano Howard Gardner que defende que todos os seres humanos são portadores de talentos em diversas áreas, porém com características cognitivas distintas, as chamadas Inteligências Múltiplas, como o saber ver/observar (ser bom observador), o saber fazer e o saber aplicar.

4.14.1.3 Afetividade na relação pedagógica

Tendo em atenção as diferentes fases de desenvolvimento da criança, segundo as teorias existentes, é pertinente apresentar a relação entre os diferentes estágios desta, em contexto educativo.

A questão crucial na relação pedagógica criança / educador, significa, segundo Leite (2006, p. 25) “analisar as condições concretas pelas quais se estabelecem os vínculos entre o sujeito e o objeto”. Assim, a interação e as condições de ensino que são geralmente, propostas pelo professor são produzidas e interpretadas no interior dos sujeitos implicados. A contextualização da afetividade na relação pedagógica representa um aspeto que deve ser analisada através diferentes ângulos.

Existe uma forte relação entre as aprendizagens das crianças e a qualidade das relações educador/criança, especificamente, a segurança e o conforto emocional, em fases precoces da escolaridade (Pianta et al., 1995, p. 296) e, o apoio social que obtém por parte dos educadores (Hughes et al., 1997). Igualmente, deve se cultivar a proximidade nas relações humanas, em associação com a autoridade dos adultos (Freire, 2001).

A relação pedagógica permeia o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, isto porque as relações interpessoais podem inscrever, contornar e delinear os sujeitos como igualmente, abrem perspectivas, dependendo da qualidade e intencionalidade que está presente na relação. Postic (1996, p. 92) complementa este entendimento referindo que “*é nas relações sociais, introduzidas pelo ato educativo, que a criança, adolescente ou adulto se descobre, evolui e estrutura*”. Neste contexto, é o Professor que propicia uma relação que compreende a descoberta e evolução do aluno.

4.14.1.4 A qualidade das relações educador-criança

A relação entre o Professor e o aluno representa um dos elementos mais importantes no ambiente de aprendizagem. A sua importância revela-se através da motivação e envolvimento, a qual, forma a base de contexto social em que a aprendizagem ocorre (Hughes & Chen, 2011; Roorda et al, 2011; Koomen & Thijs, 2011). A relação positiva de apoio entre os Professores e alunos promove um “*senso de escola e de pertença*”, incentivando os alunos, a “*participar de forma cooperativa em atividades de sala de aula*” (Hughes & Chen, 2011, p.278).

No que se refere ao género, Verenikina , Vialle e Lysaght (2011, p. 234), identificaram diferenças em questões essenciais de desenvolvimento como a personalidade ao nível físico, ocupacional e cognitiva. Existem variações significativas em relação aos estilos de aprendizagem dos rapazes e das raparigas, da mesma idade (Nasspe, 2011).

As crianças do género feminino são mais propensas a cooperar e trabalhar num grupo pequeno, em comparação com as crianças do género masculino que preferem trabalhar sozinhas (EduGuide, 2010). Os Professores que promovem o desempenho das crianças,

identificam que o conhecimento é interrelacionado e, quando é desenvolvido através das experiências e a compreensão das relações entre os conceitos (Willms, Friesen & Milton, 2009). Esta premissa assume o papel importante desempenhado pela comunicação substantiva entre as crianças e os seus Professores, com a finalidade de desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos (Churchill et al., 2011, p. 264).

Segundo Clemente e Hernandez (1996), os conceitos de autorregulação efetiva estão relacionados com a própria autoavaliação do aluno. Permitindo desta forma, para o desenvolvimento de auto-competências existentes de acordo com as exigências adaptativas, que se encontram na esfera familiar, social e escolar.

Os diversos programas de monitorização afetiva têm como objetivo primordial o desenvolver nos alunos, experiências que possam favorecer o seu percurso escolar de forma positiva, promovendo o seu crescimento como pessoa.

Assim, pode-se afirmar que a autorregulação afetiva contribui para um melhor desenvolvimento da adaptação da criança ao meio que a rodeia, quer pelo aumento ou diminuição das emoções negativas e positivas que conseqüentemente levam a um maior desempenho escolar a nível de autonomia. Na disciplina de Educação visual esta componente torna-se bastante notória já que a criança ao desenhar transmite diversas emoções escondidas, que graficamente são esclarecidas, podendo ajudar no seu processo de autonomia.

Por outro lado, as várias experiências vividas no contexto de sala de aula ocorrem certamente através de um processo de interação de crianças envolvidas num processo externo, ganhando uma certa autonomia. (Brunner; 1999)

Para Resnick & Klopfer (2007), o processo de metacognição apresenta na sua própria definição, uma grande habilidade em supervisionar e avaliar as diferentes estratégias, numa operação mental que permitirá dirigir e controlar a produção de significados. Deste modo, a Teoria da Triárquica da Inteligência, descrita por Stenberg (2000), o processo de metacognição é um conjunto de processos de controlo, que devem possibilitar a resolução de problemas e situações de adaptação por parte da criança. Segundo os estudos deste autor, existe uma relação fundamental na forma como uma

criança memoriza uma determinada situação e em relação ao conhecimento do seu estado de memória, internamente. Dando um certo ênfase à definição de metacognição como processo fundamental para a autonomia da criança, em que o “saber em relação à memória”, como processo imprescindível na consciencialização das estratégias e o “controle e monitorização da própria cognição”, levando a um melhoramento da avaliação da eficácia, levando a um caminho certo para a autonomia (Stenberg, 2000).

O seu intuito fundamental é essencialmente, a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida, que tenham como pano de fundo, a educação para a cidadania, a inserção em grupos sociais, ao mesmo tempo que favorece e permite o seu desenvolvimento e a consciência do seu papel como membro integrante na sociedade.

Para Nunes (2004, p. 30) educar é,

“Passar da consciência de ser individuo, membro da espécie humana, à consciência de ser pessoa, com tudo o que isso implica de empenho e formação permanente, na estruturação da personalidade e no amadurecimento humano. Representa um processo de elevação, aperfeiçoamento do ser humano, que conta com a capacidade de transformação de cada um, ao mesmo tempo, adaptativa e projetiva, e com a ação estimuladora externa, marcada por uma intencionalidade”

É um compromisso constante dos professores, construir um espaço de atividades para que os seus educandos, permitam aprender de forma motivadora e aliciante, desenvolvendo habilidades e melhorando a sua interação social (Santos, 2000).

A ação educativa tem como objetivo a criança na sua globalidade, tendo como finalidade o desenvolvimento integral, no processo de aprendizagem. Considerando que é nas primeiras idades que se estruturam e organizam as relações e o sentido de si, do outro, do mundo e da vida (Oliveira, 2007). A educação integral que as Instituições querem proporcionar, implica o empenho de todos os agentes de educação. A finalidade e os seus princípios orientadores são promover uma educação que pretende ser personalizada e sensível, e, promover pessoas conscientes, responsáveis e livres (Oliveira, 2007).

Da mesma forma, as tarefas de desenvolvimento complexas de relacionamento, de autoconfiança, e autorregulação nas crianças são realizadas da melhor forma, nos primeiros anos de escolaridade. Isto porque, segundo Piaget (1997) a construção das habilidades sociais e as relações afetivas em crianças é muito mais fácil de que posteriormente, vir a remediar problemas de ajustamento. Atualmente, o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil associado à aprendizagem cognitiva e desenvolvimento social. As relações estreitas entre o professor e a criança previnem sintomas baixos de ansiedade, depressão e isolamento social (Pianta, 2004).

Assim sendo, o conceito de *identidade profissional* tem vindo a sofrer modificações, igualmente, pois as mudanças constantes da sociedade têm colocado aos professores grandes desafios e exigências contraditórias. A necessidade de elevar os padrões de ensino e de melhorar o sistema educativo, através da imposição de um currículo e da introdução de normas administrativas (sistemas de monitorização) sem a participação dos professores (Day, 2001), levaram à desestabilização e ao aumento do volume de trabalho dos professores que conduziram, por sua vez, à crise de identidade profissional. Na opinião de Day (2009), esta época pós-moderna exige aos professores maior flexibilidade e constitui, para muitos professores, uma ameaça e não um desafio, uma vez que a descentralização confronta-os simultaneamente com a responsabilidade de tomada de decisões com a prestação de contas. Neste quadro, o trabalho dos professores torna-se menos isolado, trabalha-se mais cooperativamente e ensina-se para os resultados, sendo as relações com os alunos e os pais mais frequentes. Assim, na perspectiva de Day (2001) surge um *novo profissionalismo* que assenta na ideia de que as necessidades profissionais dos professores ocorrerão ao longo da sua vida profissional, devendo estes serem avaliados para poderem progredir na carreira. Para isso, a escola deve conceber um plano de desenvolvimento, plano este que deverá ser conciliado com as necessidades individuais dos professores.

Este *novo profissionalismo* poderá contribuir para a construção de escolas eficazes. Contudo, no nosso país, o controlo dos Serviços Centrais tem diminuído a capacidade de decisão dos professores dando a primazia à execução de tarefas administrativas em detrimento da utilização das suas competências. Esta situação, na opinião de Day (2009), poderá conduzir à *desprofissionalização* uma vez que o espaço dos professores para o exercício da autonomia é cada vez menor. Muitos professores, com o intuito de

defender a sua identidade profissional, têm exercido a sua autonomia a par das suas responsabilidades e, interpretado a reestruturação do seu trabalho em função dos seus conceitos profissionais, assumindo a tarefa principal de ser professor, isto é, tomar decisões na sala aula em função daquilo que é melhor para os seus alunos (Day, 2009).

A este propósito, Marcelo (2009) considera que é necessário existir uma *identidade profissional* uma vez que esta contribui para a perceção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho. A *identidade profissional* é a forma como os professores se definem e evoluem ao longo da carreira. É a construção do “eu” *profissional* é influenciada pelos aspetos pessoais e cognitivos e, ainda, pelos diferentes contextos escolares, políticos e sociais (Valadares, & Moreira, 2009).

Ainda no que diz respeito ao esclarecimento de conceitos e, contextualizar a avaliação como parte integrante da aprendizagem profissional, é importante salientar que, segundo Alves Machado (2008: 11) “há cada vez mais, o entendimento de que a avaliação pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento”.

A revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) que ocorreu entre os meses de Setembro e Novembro de 2006, teve como resultado a criação das principais bases de um novo sistema de avaliação individual dos Professores. As negociações deste sistema, bem como a sua aplicação, não têm tido até atualmente, um consenso entre os Professores e representantes, no que respeita aos critérios de avaliação que foram propostos, bem como no que se relaciona com as condições materiais e humanas que existem para se realizar as avaliações e metodologias de mudança do Ministério da Educação (ME). Pelo que, se questiona, será possível implementar um processo de avaliação de desempenho de Professores, sem que gere um tao elevado grau de contestação? Neste contexto, o processo de avaliação de escola, em que as responsabilidades são contextualizadas de forma coletiva e partilhada, verificam-se receios e desconfianças. Muito mais verificável, num processo em que se marca a responsabilidade individual.

E importante inferir que as aprendizagens devem estar no cerne dos projetos das escolas, associadas aos pensamentos e ações dos seus professores. E, neste contexto, é crucial que se realize uma análise e, se reflita cuidadosamente, acerca do que os alunos

têm que aprender e saber fazer. Assim, a avaliação é detentora de um meio de melhoria das práticas escolares, mas não substitui o trabalho dos professores, nem do esforço dos alunos. Uma boa avaliação auxilia à compreensão de uma dada realidade e, contribui para a sua melhoria e transformação. Estes pressupostos, vão de encontro às palavras de Curado (2000: 13) o qual refere que “*a investigação sobre a avaliação do desempenho incide sobretudo sobre os testes psicológicos a aplicar ao avaliado*”. Ainda, segundo o autor, os fatores contextuais eram, anteriormente, passados para segundo plano e, por essa razão, inicia-se outra corrente que se centra no contexto socio-organizativo, através da qual ocorre a avaliação do desempenho, que influencia os seus resultados (p.14).

4.14.1.4 A Ética da profissão Docente

O que difere os seres humanos dos outros seres é a sua aptidão para diferenciar e consciencializar a sua relação com o mundo e, a partir deste ponto direcionar o seu desenvolvimento.

A palavra ética deriva do grego “*ethos*” que significa costume, modo frequente de agir e carácter, que determinam a ação humana e, através do latim *mos*, “*moris*” que designa moral. A ética cuida do viver do homem e de tudo o que determina a sua felicidade, atua como um “chamar” no qual cada consciência humana responde de forma pessoal e autónoma.

Kant, Caracterizou a razão prática, isto é, a razão de partir da qual eu tenho, como ser, simultaneamente particular e universal, de decidir o modo como conduzir a minha própria vida em relação aquilo que a ultrapassa e que define a condição humana. E como pratica da sabedoria humana do equilíbrio da ação, entre o desejo e o interdito, constrói princípios de ação, preceitos, segundo os quais se definem o bem e o mal, aquilo que é preciso respeitar e aquilo que é de rejeitar no plano de ação.

Assim sendo, a ética com a disciplina ou campo de conhecimento humano refere-se à teoria dos estudos sistemáticos sobre a prática moral. Analisa e crítica os vários fundamentos e princípios que orientam os sistemas e o conjunto de valores morais. Representa essencialmente, a ciência da conduta, a teoria do comportamento moral dos homens em sociedade. Além de ser individual qualquer decisão a nível ético apresenta um conjunto de valores fundamentais que se transmitem através da honestidade e

credibilidade, coragem para assumir decisões, ser tolerante e flexível, ser íntegro e ser humilde (Vasquez, 2002).

Um dos principais valores que compõem a ética social é a autonomia ética ao qual corresponde o aspeto político, a cidadania. Os valores da ética social servem de orientação para as ações na vida das pessoas e das instituições.

Porém, o tema encerra algo de muito mais abrangente e, por isso, diversas são as opiniões sobre o seu conceito. Diferentes filósofos, inclusive, divergiram sobre o assunto. A nós, não nos interessa debruçar-nos sobre a heterogeneidade das ideias, mas, tão-somente, referir-nos àquilo que consideramos essencial no domínio da ética para o nosso trabalho.

Numa definição alargada, poderemos afirmar que se trata de um conhecimento humano que incide nos estudos sobre a prática moral. A ética está atenta ao que se passa no relacionamento humano e com o meio envolvente e promove valores contextuais que rumam à melhoria do comportamento dos homens em grupo e à tentativa da construção de uma sociedade mais justa e feliz. É um processo crítico e construtivo, constante e evolutivo, que se aciona de forma recorrente com a ideia predefinida de que nada é definitivo (Vázquez: 2002).

O senso comum diria que *ser ético* é agir de forma correta. Mas é muito mais do que isso.

Um indivíduo com comportamento ético é solidário, pensa nos outros e se as suas atitudes podem lesar os demais, está em consonância com os valores morais da sociedade. As regras morais são fruto da cultura que impera nessa comunidade. Sendo assim, é natural e não universal (se bem que existam valores universais que pertencem à ética geral, tais como a honestidade, a coragem, a tolerância, a integridade, a humildade), uma vez que é resultado de atitude e escolha. Apesar de ser uma escolha individual, está condicionada por valores morais gerais que a influenciam. Quando se opta em construir uma ética coletiva, ela tem de ser sujeita a discussão crítica e reflexiva.

Os valores éticos apresentam-se, como reguladores da evolução do mundo e de percepção que os homens possuem da sua construção. A análise autónoma da filosofia

dos valores, prática é vivencial. A axiologia é essencial á formação do homem, situando-se na prudência, na procura do equilíbrio para o viver de cada homem

Para o pai da filosofia Rudolf Lotze (1818-1881) os valores estão centrados no núcleo do pensamento, onde os valores éticos vivem-se na relação com os outros e, através desta, na relação do homem consigo mesmo como ser, não redutível a competências instrumentais, partilhando a título igual universal com todas as pessoas, numa permanente viagem para a alteridade.

Contextualizando a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, apresenta um aspeto duplo da igualdade e diferença. Isto porque, se os homens não fossem iguais, seriam incapazes de se compreender entre si e, se não fossem diferentes, não necessitariam de discurso e da ação para se fazerem ouvir, e se fazerem entender.

O Direito e a ética orientam as relações humanas, através de normas que alteram a harmonia e o nível cultural do povo. Assim, entende-se por ética o conjunto de valores, de princípios universais que regem as relações das pessoas, do ponto de vista do bem e da moral. As normas éticas são cumpridas de acordo com convicções e liberdade de cada ser humano (Colnerud, 2006). Tanto a moral como o Direito baseiam-se em regras com o objetivo de estabelecer uma certa previsibilidade para as ações humanas, embora ambas diferenciam-se. A moral, independentemente das fronteiras geográficas garante uma identidade entre pessoas. Possui, na sua essência, uma qualidade social, manifesta-se somente na sociedade, e responde às suas necessidades, cumprindo uma função determinada. Assim, o indivíduo que se comporta moralmente, sujeita-se a determinados princípios, valores ou normas morais. O comportamento das pessoas enquanto fruto dos valores, através dos quais cada um acredita, sofre alterações ao longo da história. Este facto significa que tudo o que sempre foi considerado como comportamento “não moral” pode, em determinado momento ser considerado um comportamento adequado e moral (Colnerud, 2006).

No que se relaciona com a área educativa, e enquadrada pelos ideais de desenvolvimento humano, que se encontra integrado na Declaração dos Direitos Humanos (ONE, 1948), a ética e a deontologia profissional são desenvolvidas através de uma referência a um bem comum e específico assumidos por um padrão de desenvolvimento qualificante. Assim, as sociedades democráticas do século XXI,

nomeiam a educação como principal prioridade. A noção de aprendizagem que corresponde a um valor de ética social e educacional, tem como base um conjunto de pressupostos que contextualiza a educação como uma intervenção intencional dos processos de realização humana, e que constitui um campo de antropologia e, é de importância vital na automatização cívica dos sujeitos; a educação constitui-se como um direito fundamental e acessível a todas as pessoas e ao longo de toda a vida; a educação constitui um direito humano, potenciador do acesso a direitos e, funciona como importante elemento de promoção de aprendizagem e desenvolvimento pessoal (Nóvoa, 2005).

A relação pedagógica tem como intuito estimular e orientar o processo de autonomia dos sujeitos, o que de uma forma geral, se assemelha a outras profissões ligadas à medicina, em que todos os profissionais assumem a autonomia como principal fator de prática.

A educação como empreendimento social, ao mesmo tempo, mediadora de um passado que se pretende difundir, numa relação entre a socialização e o conservadorismo, e a transformação e desenvolvimento, por outro, interprete, e construtora de sentidos. Assim sendo, os intervenientes, organizados em estruturas de níveis distintos, ao confrontarem-se com as questões de sentido e das finalidades, implicam-se de forma consciente com as questões éticas (Reis Monteiro, 2006).

Os estudos realizados em Portugal e que se inteiram sobre a conceção da docência e regulação da profissão permitem salientar que os professores em Portugal veem a sua ocupação como forma ética (Morin, 2002). São trabalhos essencialmente, de natureza empírica e centrados no conhecimento sobre a forma como os professores definem a sua profissão como atividade constitutivamente ética. Isto porque, ser professor é agir na observância de um conjunto de princípios de ordem moral e, o que se espera do professor é que ele próprio, recorra a uma estratégia, que desenvolva um método e disponha de determinados recursos, no sentido de promoção da formação ética dos alunos (Morin, 2002).

Para todos os professores, a premissa sobre docência está organizada em dois eixos principais, um em que o desempenho da profissão reclama dos profissionais, determinadas características especiais e impõe-lhes exigências de comportamento, e,

por outro lado, que a docência se realiza na transformação do aluno com referencia a valores de natureza ética (Seiça, 2003). Segundo o autor, “levar cada pessoa à descoberta do que em si é humano e a constituir-se, desse modo, como sujeito moral e ético autodeterminado é, propriamente falando, a tarefa educativa” (p. 37).

Deste modo, torna-se importante salientar que, ao naturocentrismo ou sociocentrismo de alguns discursos parcelares, é oposta uma visão integradora que ilustra que as duas ordens revelam-se indispensáveis no sentido de uma compreensão que é suficientemente esclarecedora, tanto ao nível dos fenómenos educativos do ser humano e, pelos fenómenos ecológicos. Assim, segundo Lencastre (2004) o bem e o mal existem lado a lado e, depende da perspectiva que se toma sobre eles.

A ligação entre o direito, a justiça e o valor que se demonstra na cultura ocidental, atualmente, reserva para a esfera humana a usufruição de direitos que se evidenciam no contexto da reciprocidade, entre os direitos e os deveres. Pertencer à esfera humana dos direitos igualitários, é condição imposta e imprescindível no contexto educativo¹⁰. Uma das principais diferenças visíveis entre o ser humano, relativamente, ao animal contextualiza-se na sua condição de ser moral, ou seja, na sua condição de ser capaz de generalizar uma ideia do bem, e os conhecimentos sobre o estatuto do outro (Lencastre, 2004).

É comum observarmos que um dos aspetos da condição humana reside na distância entre as regras institucionalizadas e as regras que resultam do fundo de cada pessoa. Atualmente, um mundo fortemente marcado pela presença humana, a compreensão desta dualidade é importante para a educação, cuja finalidade explícita se depreende cada vez mais pela promoção de valores coletivos (normativos), através dos quais se pressupõe que o sujeito e o grupo, desenvolverão o potencial de humanização (Palsson, 1996)¹¹.

¹⁰ Para uma discussão sobre a questão dos ‘direitos’ humanos e animais nos gregos, consultar R. Sorabji, (1993) *Animal minds and human morals. The origins of the western debates*, London: Duckworth, particularmente o capítulo 11 Did the Greeks have the idea of human or animal rights?

¹¹ Quais as novas categorias epistémicas que contemplam a não separação de natureza e cultura e as novas articulações de humanos e não humanos? Para esta questão é fundamental a consulta da obra de P Descola e G Palsson (1996) *Nature and Society Anthropological*

Atualmente, segundo Canto-Sperger & Ogien (2004) as obrigações relacionadas com a deontologia, dizem respeito a papéis e comportamentos profissionais, que sejam indexados com contextos específicos, e que são dissociáveis de quase todos os princípios universais da moral social.

4.14.1.5 O “Bom” e o “Mau” Ensino e a (in) satisfação dos alunos

Piaget (1997) e Perry exigiram uma abordagem da teoria de aprendizagem (1999) que desse mais atenção ao que se passa “na cabeça do aluno”. Os autores desenvolveram uma abordagem cognitiva que incluiu os processos mentais em substituição do comportamento observável. Assim sendo, o conhecimento é contextualizado como algo que está construído de forma ativa pelos alunos, com base nas suas estruturas cognitivas existentes. Neste contexto, a aprendizagem das crianças é em relação ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo, a compreensão (Price, & Rust, 2004). A importância do feedback na experiência de aprendizagem do aluno é bem fundamentada (Biggs, 2003; Brown, Bull, e Pendlebury, 1997; O'Donovan, Price, & Rust, 2004; Race, 1999). Segundo os autores, os alunos necessitam de feedback suficiente sobre o seu trabalho, com o objetivo de entenderem como melhorar. Neste sentido, o feedback representa um aspeto importante como incentivo a uma abordagem mais profunda de aprendizagem (Poulos & Mahoney, 2007).

Atualmente, uma das principais preocupações dos pais, das comunidades é a qualidade da educação. O Professor representa um fator determinante, essencial no processo da educação (Brown e Richard, 2008). A atitude positiva em relação à sua profissão define os parâmetros de ensino e aprendizagem. Os principais sentimentos e interesses dos professores afetam o desempenho dos professores com atitude positiva e contribuem de forma mais competente, para o processo de educação da criança. A personalidade do Professor é pois um modelo para os alunos. Os professores eficazes compartilham os seus sentimentos, de forma mais aberta com os alunos. Uma relação de confiança é desenvolvida entre os Professores (Brown e Richard, 2008).

Em todo o sistema de educação, o desempenho dos professores representa um dos fatores mais determinantes da eficácia de ensino e resultados de aprendizagem. Segundo

perspectives, Londres: Routledge e de B. Latour (1999) Politiques de la Nature Comment faire entrer les Sciences en Docracie, Paris

Naik (1998) o ensino é nobre mas de ocupação exigente, pois os Professores para manterem um elevado nível de desempenho profissional, sob estas condições, têm necessariamente, que assumir uma responsabilidade pessoal pelo seu próprio desempenho, crescimento e desenvolvimento. Mohanty (2000) fundamenta que o desempenho do Professor é como um insumo mais importante da educação.

Há um conjunto de fatores que influenciam o desempenho do professor. O aumento dos direitos e necessidades sobre o tempo, os baixos salários, e os alunos perturbadores ter um impacto significativo sobre as atitudes dos professores em relação a seus empregos (Sarita e Tomer, 2004).

Atitude profissional de um professor é a demonstração de que gosta ou não gosta, dos sentimentos, emoções, ou comportamento para com o ensino e a aprendizagem de práticas no campo da educação. A investigação revelou que os professores com atitude positiva têm melhor desempenho no ensino e na aprendizagem. Eles são mais cooperativos e dedicados na dispensação das suas funções como professores. Atitude profissional de professores desempenha um papel fundamental na formação dos comportamentos (Carr, 1990).

Os Professores que aceitam o ensino como profissão mantêm uma relação direta com outros professores, alunos, pais, comunidades e sociedade em geral. Eles não hesitam em compartilhar a sua experiência com os colegas. Em vez disso, buscam orientação e prestar apoio aos outros no campo da educação. Eles consideram a si mesmos como guias, treinadores e dirigentes no processo de ensino e da aprendizagem. Por isso, a maioria das atitudes são os resultados de uma experiência direta e observações do ambiente em que o professor atua como profissional (Bass, 1999).

Existem alguns atributos atitudinais dos professores, como o pensamento positivo, a crença em serviço, autorregulação, dedicação, autonomia e orientação de outras pessoas. Estes tipos de professores consideram o seu papel como de um reformador e treinador. Suas atitudes consistem em cuidado, bondade, aceitar a diversidade e partilha e responsabilidade. Eles têm habilidades de comunicação altamente refinadas e eficazes que os ajudam a interagir com outros com mais confiança (Rahman et al, 2011).

Mirza (2003) sugere que os métodos de input e performance são os meios utilizados para melhorar a educação. Os comportamentos dos professores são analisados em termos de métodos de ensino que utilizam na classe (como citado em Rahman et al , 2011) .

Os Métodos de ensino convencionais são evidentes e ineficazes para o crescimento dos alunos (McGee & Howard, 1998). O método de ensino único dificilmente atende às necessidades dos alunos, vem de diferentes origens e com diferentes questões de aprendizagem.

Com a finalidade de melhorar a aprendizagem conceitual, os professores podem utilizar métodos de ensino inovadores. Por exemplo, palestras, demonstração, discussões em grupo, tarefas de escrita criativa e assim por diante. Palestras são utilizadas para transmitir informações sobre vários temas que tem o aluno como ouvinte ativo (McKeachie & Svinicki , 2006). O problema com base na aprendizagem é outro método de ensino que pode desenvolver conceitos de vários tópicos em vez de memorizar o material de aprendizagem (Kumar , 2003). Através da discussão na classe, o estudante pode identificar os problemas de aprendizagem que são essenciais para ter a compreensão da lição. Através dos métodos de discussão, o conhecimento é partilhado, transmitido e comparados uns com os outros. Os estudantes podem expressar os seus pontos de vista, opiniões e sentimentos e, assim como esclarecer os seus conhecimentos.

Como meios auxiliares de ensino (aulas de áudio / vídeo, documentários, fotos e imagens, arte e artesanato) são usados como método de ensino inovador. Os investigadores demonstraram que o vídeo como demonstração baseada provou ser uma ferramenta eficaz de aprendizagem para os alunos (Shefton, 2001).

Os alunos são os melhores juízes para avaliar as metodologias de ensino utilizadas na aula. São diretamente influenciados pela variedade de técnicas utilizadas para tornar o aprendizado mais fácil. Conforme Murray (1994), a avaliação dos métodos de ensino com base na classificação dos alunos parece ser mais confiável, imparcial e útil. Os estudantes podem demonstrar sua satisfação ou insatisfação, relativamente aos métodos por causa de suas experiências de ensino-aprendizagem (Mahmoodi, Khatoon, Ali, Ejaz & Qureshi, 2013).

Alguns pesquisadores consideram o ensino como a arte de ajudar os alunos na aprendizagem. Rahman et al. (2011) estudaram a eficácia dos métodos de ensino, o debate e a palestra para estudantes de ciências sociais. O seu estudo indicou o impacto positivo da discussão e o método nos resultados dos testes dos alunos. Incentivar os alunos para dar apresentação na aula, torna-os mais confiantes e experientes. Eles aprendem a se apresentar na frente de um grupo de pessoas. As suas habilidades de comunicação também são polidas por meio desta atividade (Rahman et al., 2011).

Para além da capacidade de criar e adaptar estratégias de instrução, a pesquisa científica relacionou a aprendizagem do aluno para as variáveis como o entusiasmo, comportamento orientado para a tarefa, a variabilidade de abordagens de aula. Os professores, segundo os autores, (Rosenshine & Furst, 1973; Darling-Hammond, Wise, & Pease, 1983; Good & Brophy, 1986), devem ter a capacidade de usar um amplo repertório de abordagens com habilidade, baseada na experiência.

4.14.1.6. Emoções e afetos na vivência escolar

O domínio afetivo é uma das categorias gerais em contexto da dinâmica da sala de aula, tendo por base a intervenção pedagógica, estando diretamente relacionado com os valores, as atitudes, o comportamento moral e ético, as emoções e sentimentos do aluno.

O afeto é um termo utilizado para exprimir não só os afetos, mas também para conceituar de certa forma, as formas de agrado e desagradado de algumas situações. (Ruiz & Oliveira; 2005)

Já para Brockman (1998), o afeto liga o “eu” ao objeto, orientando-se na sua direção, de forma a comunicar, pertencendo ao facto do sujeito que constrói o objeto.

Em contexto educativo o processo emocional torna-se um aspeto fundamental da aprendizagem, já que se encontra diretamente relacionado como as componentes de autoestima e autoconceito, tornando a criança mais autónoma e responsável.

Os diversos programas de monitorização afetiva têm como objetivo primordial o desenvolver nos alunos, experiências que possam favorecer o seu percurso escolar de forma positiva, promovendo o seu crescimento como pessoa.

Segundo Clemente e Hernandez (1996), os conceitos de autorregulação efetiva relacionam-se com a própria autoavaliação do aluno. Permitindo desta forma, para o desenvolvimento de auto-competências existentes de acordo com as exigências adaptativas, que se encontram na esfera familiar, social e escolar.

Assim, pode-se afirmar que a autorregulação afetiva contribui para um melhor desenvolvimento da adaptação da criança ao meio que a rodeia, quer pelo aumento ou diminuição das emoções negativas e positivas que conseqüentemente levam a um maior desempenho escolar a nível de autonomia. Na disciplina de Educação visual esta componente torna-se bastante notória já que a criança ao desenhar transmite diversas emoções escondidas, que graficamente são esclarecidas, podendo ajudar no seu processo de autonomia.

Tem-se como exemplo diversos trabalhos desenvolvidos por autores como Goodenough; (1950), em “O desenho do Homem”, que provaram a existência de uma relação estrita entre a forma como a criança desenha e a sua maturidade intelectual e afetiva.

Estes e muitos outros trabalhos tiveram a finalidade de comprovar que o conhecimento das emoções, motivação e autoestima das crianças em sala de aula, pode certamente contribuir para o melhoramento de diferentes aprendizagens.

Yunes (2003), afirmou, por seu turno, que a resiliência é igualmente um aspeto fundamental em ter em conta, em contexto de sala de aula, já que explica a superação de crises e adversidades de determinadas situações, podendo identificar possíveis fatores de risco do bem-estar da criança e a sua adaptação positiva face às adversidades.

Este conceito torna-se importante, pois a criança que se estabelece de forma positiva apresenta uma forma especial de enfrentar os seus próprios desafios. Desta forma, Carvalho (2002), afirma que educar para o êxito é ultrapassar os momentos de frustração e desânimo. Sendo que a aprendizagem está constituída de muita afetividade, pois ocorre a partir de muitas interações sociais e emocionais da criança, marcado notoriamente por um processo vinculador.

Segundo Fernandez (1991), no contexto de sala de aula, para além do professor e do aluno, terá que existir sem dúvida um vínculo entre ambas as personagens de forma a manter uma estabilidade cooperativa e colaborativa de aprendizagem.

Por outro lado, as várias experiências vividas no contexto de sala de aula ocorrem certamente através de um processo de interação de crianças envolvidas num processo externo, ganhando uma certa autonomia. (Brunner; 1999)

É com a idade entre os 10 e os 12 anos que as crianças emitem juízos sobre as suas próprias capacidades, em relação aquilo que se esforçaram, identificando precisamente as suas diferenças, considerando este processo, um objeto de reflexão, apresentando os primeiros passos para o conhecimento sobre as suas próprias capacidades e competências e conseqüentemente importantes para a autonomia.

Todas as emoções tornam-se fatores facilitadores ou bloqueadores de muitas motivações cognitivas, de envolvimento ou de fuga, as quais levam a comportamentos e atitudes diferenciadas.

O fator emocional é importante no processo de autonomia, pois facilita a integração de novos conhecimentos e aprendizagens, levando a melhor acomodação que geram inúmeras perspectivas positivas de autoestima e autoconfiança na criança, promovendo um crescimento na maturação mas também no processo adaptativo, ajudando a criança a ajustar-se às novas exigências de aprendizagem. (Fernandez; 2002)

Desde a concepção até ao primeiro dia do jardim-de-infância, o desenvolvimento da criança prossegue a um ritmo superior ao de qualquer fase da vida. Os bebés e as crianças rapidamente, desenvolvem capacidades de regulação emocional, cognição, desenvolvimento motor e de linguagem. Estes recursos formam a base para a construção do desenvolvimento futuro. Os relacionamentos humanos são os blocos de construção de desenvolvimento saudável, e as relações iniciais positivas influenciam, de forma marcante a capacidade de uma criança alcançar o sucesso mais tarde na escola e na vida (Shirilla & Weatherston, 2002).

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e, o resultado da interação de fatores contextuais, individuais e sociais. O estudo de desenvolvimento emocional e afetivo infantil, bem como a importância da sua adaptação social e escolar requer o

reconhecimento da influência de fatores individuais e de relacionamentos (Bronfenbrenner, 1996). Alguns pesquisadores que estudam o desenvolvimento social e afetivo de crianças concordam que o modelo de relacionamento afetivo que estabelece entre a criança e o cuidador em contexto familiar, irá tornar-se a base da socialização e, a forma como esta se adapta a outros contextos (Ainsworth, 1991; Bowlby, 1969; Cassidy, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland, Carlson, 1999)

Muitos dos pesquisadores concordam que nos primeiros estágios de vida, no início do desenvolvimento da teoria de Apego (Bowlby, 1969) identificou que existem outras figuras que cuidam da criança, e designou-os de fixação auxiliar. Segundo o autor, a importância da relação que a criança tem com todos os prestadores de cuidados é fundamental, e segundo (Ainsworth, 1991; Howes, 1999; Pianta, 1992), alguns desses cuidadores têm uma crítica importância dentro do nosso contexto social e cultural.

Existe, no entanto alguns artigos sobre o tema das relações afetivas da criança com o adulto e a sua influência no desempenho das crianças (Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega & Diaz, 2004; Posada, Jacobs, Carbonell, Alzate, Bustamante & Quinceno, 2002).

Nos últimos anos, os teóricos do desenvolvimento social e emocional contextualizaram os seus interesses ao contexto escolar e, especialmente, para um determinado tipo de relação afetiva, que não foram exploradas antes em teórica ou literatura empírica: relacionamento entre o professor-aluno. Durante os anos 1970 e 1980, a pesquisa sobre o assunto focado na relação pai-filho (particularmente as relações mãe-filho) e sua influência sobre diferentes aspectos da interação da criança com o seu ou os seus pais, bem como, sobre a adaptação social e escolar na escola. Somente até o início de 1990 e, devido à influência de modelos de desenvolvimento contextuais e ambientais, as áreas afetivas começaram a ser consideradas a partir da ligação entre os contextos em que a criança cresce (família e escola).

Segundo Pianta (1999) as características da relação afetiva da criança e o professor, assim como a qualidade, dependem, essencialmente, de fatores individuais e contextuais que, conseqüentemente, influenciam o relacionamento e o tipo de relação estabelecida.

Assim sendo, Robert Pianta foi um dos autores que tem pesquisado os aspetos, causas e implicações da relação professor/ aluno. Num estudo realizado, o autor, classificou seis tipos de relações entre o professor e o aluno, com base num relatório de 26 professores sobre a sua perceção que tinham sobre o relacionamento com os seus alunos. Os tipos de relacionamentos descritos são:

- a) Dependente, situação em que o Professor depende excessivamente dos alunos
- b) Envolvidos positivamente, em que descreve um relacionamento caracterizado por altos níveis de comunicação
- c) Disfuncionais, que se caracterizam por um baixo envolvimento por parte do Professor, acompanhado de irritabilidade e raiva
- d) Média funcional, que se caracteriza por altos níveis de conflito e raiva
- e) Sem envolvimento, em que o professor demonstra pouco calor e comunicação

Posteriormente, Pianta, Steinberg & Rollins (1995), classificaram a relação do professor e aluno com base em três dimensões, proximidade, conflito e dependência. Estas três dimensões têm sido identificadas de forma repetitiva, em estudos subsequentes, em que a qualidade da relação do Professor e aluno foi analisado a partir da conceção dos professores (Pianta & Stuhlman , 2004; Howes & Ritchie , 1999; Birch & Ladd , 1997; Howes & Hamilton , 1992; Hamre & Pianta , 2001).

Estes estudos demonstraram que as relações caracterizadas pela proximidade, os Professores percebem altos níveis de calor, afeto e comunicação com os alunos. Pelo contrário, as relações caracterizadas por conflitos, os professores percebem altos níveis de negatividade, de difícil interação e falta de comunicação, bem como uma alta dificuldade de lidar com os alunos.

Em relações de dependência, os professores percebem as crianças como excessivamente, dependente deles, com reações emocionais frágeis e, pedidos desnecessários de atenção (Pianta & Stuhlman, 2004; Howes & Ritchie, 1999; Birch & Ladd , 1997; Howes & Hamilton , 1992; Hamre & Pianta , 2001).

Stuhlman (2004) identificou que os problemas de comportamento externos estão relacionados com os níveis elevados de conflitos na relação professor / aluno e, por outro lado, as crianças com problemas internalizados têm tendência para criar um relacionamento de menor proximidade com o professor.

É pertinente referir que a teoria do apego sugere que existe uma continuidade nos padrões de relacionamento de um contexto social para outro, ou igualmente, de uma fase de desenvolvimento (Howes e Matheson, 1992). Segundo os autores, a criança aprende um conjunto de habilidades, expectativas e motivações que irá transferir para a relação com os outros adultos, ou seja, os professores (Howes, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Outra linha de pesquisa classifica os estudos efetuados por autores que centram a sua análise nos impactos das relações afetivas com os professores e de que forma estas, podem ter um contributo para o desenvolvimento das crianças. Muitos autores, têm demonstrado conexões significativas entre a qualidade da relação entre o Professor e o aluno, bem como o desenvolvimento das habilidades sociais em relação aos seus pares, a autorregulação, autoestima e habilidades sociais durante os primeiros anos escolares (Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1992).

No que se relaciona com as três dimensões que caracterizam as relações entre o professor e o aluno, verifica-se que as relações com altos níveis de proximidade, preveem altos níveis de habilidades sociais e uma melhor adaptação académica. E, pelo contrário, os níveis elevados de conflitos correlacionam positivamente, condutas negativas, como evitar a escola, baixos níveis de comportamento pró-social e aumento de problemas de comportamento (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Hamre & Pianta, 2001; Birch & Ladd, 1998).

A relação Professor/ aluno com altos níveis de dependência associados a dificuldades de adaptação à escola, tem como resultado atitudes negativas e menos envolvimento em atividades escolares (Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Birch & Ladd, 1997). Tendo como base estas conclusões, os pesquisadores tendem a concordar que "*a qualidade do relacionamento do professor-criança mesmo nos primeiros anos escolares, pode prever problemas posteriores, bem como os sucessos*" (Hamre & Pianta, 2001, p. 625).

Este último pressuposto da revisão de literatura, representa um dos principais aspectos da pesquisa sobre o tema das relações afetivas no contexto familiar e escolar. Existe um campo de pesquisa teórica, e empírica que suporta a importância das relações afetivas no seio da família e da influência dos exemplos que, já se referiu anteriormente, e que terá repercussões no futuro ambiente escolar da criança (Hamre & Pianta , 2001, p. 625).

As características das crianças que foram estabelecidas com base no relatório dos pais e não na percepção dos professores, segundo (Pianta & Stuhlman, 2004; Howes & Ritchie, 1999; Pianta , Nimetz & Bennet , 1997), quando são somente os professores a única fonte de informação, torna-se difícil estabelecer se o relatório dos professores indica a qualidade desta relação, ou apenas demonstra um relatório de características das crianças. Assim, no sentido de incluir as informações dos pais sobre o comportamento das crianças é fundamental.

O conceito do professor como um cuidador potencial e figura de proteção das crianças, bem como a premissa de que o professor tem uma grande influência sobre a sua adaptação e desempenho, leva-nos a repensar o seu papel na escola, a formação e capacitação e muitos outros fatores que podem influenciar o desempenho diário das crianças. Esta reflexão levanta um diferente conjunto específico de questões de pesquisa que podem enriquecer os estudos sobre este assunto.

Algumas dessas perguntas são: Será que outros fatores, características do professor e as suas práticas contribuem para a qualidade da relação criança/Professor? E, como a qualidade da relação de mudança durante o ano letivo e durante os anos seguintes? Qual é o impacto do relacionamento afetivo na competência das crianças durante os anos seguintes de escola e educação?

Neste sentido, devem ser examinadas as suas percepções, crenças e concepções do seu próprio papel, avaliar as características do seu relacionamento com as crianças e estudar as diferentes variáveis que podem afetar a motivação, interesse e das crianças e desempenho durante seu percurso através da escola.

CAPÍTULO 5 - O PAPEL DO SUPERVISOR EM CRIANÇAS COM NECIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Sabemos que existe uma forte relação mútua entre o sucesso da aprendizagem na escola e a boa saúde mental (Gustafsson et al, 2010). Sabemos também que a escola coloca muitas expectativas formais e informais sobre as crianças do primeiro ao último ano. Pode-se estudar as expectativas formais do sistema escolar na maioria dos países, incluindo o currículo. (Skolverket, 2011). Além de uma grande quantidade de conteúdo básico em diferentes escolas, há também um número de habilidades subjacentes nas crianças, para se poder desenvolver ou manipular a aprendizagem: habilidades em planeamento, raciocínio, comunicação, interação social, resolução de problemas e metacognição.

Quando as tarefas de aprendizagem não funcionam ou as crianças parecem faltar as ferramentas e as medidas tomadas pelos professores não funcionaram bem, algumas crianças recorrem aos serviços psicológicos escolares e escolares especiais para avaliação. Duas finalidades fundamentais da avaliação no sistema escolar sueco são, identificar as necessidades educativas especiais (NEE) e informar o ensino e a aprendizagem.

Num contexto mais amplo, a avaliação em sistemas escolares inclusivos, como o europeu, visa, principalmente, apoiar estas crianças na aprendizagem e no desenvolvimento positivos.

Em escolas mais segregadas, a avaliação, desempenha um papel importante na seleção e exclusão de escolas especiais ou instalações educacionais especiais (Watkins, 2007).

Entre as crianças encaminhadas para a avaliação, os professores geralmente relatam problemas com o planeamento, atenção e autorregulação. Estudos nacionais baseados em autorrelatos de crianças na escola também confirmam que esses tipos de problemas são comumente percebidos (Socialstyrelsen, 2012). Um processo regular de avaliação através dos Psicólogos é que as avaliações do funcionamento da criança na aprendizagem no ambiente e em casa, e realização em disciplinas escolares são realizadas. A Criança é então avaliada com testes cognitivos e / ou educacionais

especiais, algumas formas de compensação são prescritas, e um relatório com aconselhamento para os professores torna-se num documento essencial.

Há uma série de situações na vida quotidiana onde a memória de trabalho desempenha um papel crucial, como ouvir instruções, resolver um problema, lendo um texto e executando um plano. Todas estas situações exigem a capacidade de reter e executar a informação.

5.1. A liderança escolar e a supervisão

Nos últimos 25 anos tem havido uma explosão de trabalhos teóricos e empíricos realizados em sobre a eficácia em equipa. Parcialmente impulsionado pelo aumento das equipas dentro das organizações, é importante a procura sobre os antecedentes, processos e estados emergentes que facilitam os resultados das equipas eficazes. Uma área emergente é o papel que os líderes ocupam no sentido de facilitar, equipas de adaptação eficazes. Especificamente, ao mesmo tempo que há muito tem sido discutido que os líderes desempenham um papel fundamental na viabilização do desempenho individual e organizacional (Bass, 1990; Follett, 1926), o trabalho tem recentemente expandido para examinar o papel que os líderes de equipa se ocupam na promoção, desenvolvimento e manutenção da eficácia da equipa (por exemplo, Hackman e Wageman, 2005; Kozlowski, sarjeta, Salas, et al, 1996; Serfaty, Entin, e Deckert, 1994; Zaccaro, Rittman, e Marks, 2001).

Tomando uma abordagem um pouco diferente, nomeadamente, o trabalho de Hackman e colegas. Este corpo de trabalho não se concentra nas funções de liderança, mas na identificação de condições que os líderes podem criar para facilitar a eficácia da equipa. Hackman (2002) argumentou para as seguintes condições: as equipas devem ser reais, terem sentido de obrigação, uma estrutura que permite um contexto organizacional de apoio e treinamento de especialistas (condições de habilitação).

A segunda condição refere-se à direção, que é vista como um desafio, claro e consequente (Hackman, 2002). O aspeto principal desta direção é adquirido com a promulgação das duas primeiras funções de liderança identificado por Fleishman et al. (1991), como a busca de informações e estrutura a usar em resolução de problemas. As informações coletadas no processo de pesquisa servem para informar o líder quanto à

situação atual e contingências situacionais. Esta informação é então usada para decidir sobre um curso de ação durante o processo cognitivo refletido dentro do "uso da informação na resolução de problemas". Uma vez que um curso de ação e / ou estratégia é decidido, a direção flui a partir deste conteúdo e deve fornecer aos membros com uma noção do que é esperado e por isso que é importante em relação ao objetivo comum da equipa.

Os líderes também gerem os recursos de pessoal, criando a terceira condição para a eficácia da equipa, um ambiente propício. Uma estrutura que permite através da forma como o trabalho é concebida, a promoção de normas fundamentais de conduta e composição da equipa (Hackman, 2002). Por exemplo, as normas que incentivam os membros da equipa, capitalizam a diversidade de recursos que muitas vezes existem dentro das equipas, que pode ajudar na criação de uma estrutura de habilitação. As normas que promovem o ajustamento da estratégia, monitoramento ambiental, e de autocorreção da equipa em tempo real também podem promover uma estrutura sólida.

Os líderes pesquisam o meio ambiente para sugestões pertinentes e integram essas informações nas suas estruturas cognitivas que são então utilizadas para orientar a resolução de problemas existentes. A fim de promover estruturas de conhecimento compatíveis, que servem para orientar o comportamento membro da equipa, segundo (Marks, Zaccaro, & Mathieu, 2000), os líderes fornecem uma orientação convincente para a equipa sobre o curso de ação escolhido / missão. Esta direção fornece a base para a gestão dos recursos de pessoal (Ginnett, 1993). Assim, de forma a gerir eficazmente os recursos de pessoal não só é sentido convincente, mas necessário.

Novas abordagens para apoiar os professores estão a evoluir rapidamente para uma cultura de envolvimento coletivo. Estes novos modos de organização pedagógica permanecem, no entanto, relativamente desconhecidos e ainda não foram totalmente conceituados (Caldwell, 2007; Printy, 2004). Com destaque para o socio-construtivismo, e com base no princípio de uma abordagem em equipa que envolva membros pertencentes ao mesmo domínio de prática profissional (Bourhis & Tremblay, 2004), que compartilham essas práticas e representações na busca de uma atividade comum (Lave, 1988; Wenger, 1998). Interações e discussões com colegas, fundamentais neste tipo de Supervisão (Lafortune & Deaudelin, 2001), são alcançados através de iniciativas de ação e implementados num grupo invés de individualmente

(Dionne, 2004, Lafortune & Deaudelin, 2001, Lafortune & Martin, 2004; Savoie-Zajc, 2004). Além disso, os líderes de grupo desempenham um papel importante neste modelo. Especificamente, o diretor da escola é considerado como tendo uma influência significativa sobre o sucesso destes PLCs (Mullen & Hutinger, 2008; Clausen, Aquino, & Wideman, 2009).

Integrar o conceito de supervisão nas mentes dos administradores escolares representa uma ação duradoura e eficaz nas escolas de sucesso (Hallinger, 2005). Esta liderança instrucional envolve o diretor ao nível pessoal e implica responsabilidade por ambas as partes. Curiosamente, esse tipo de liderança de responsabilidade compartilhada é predominante em escolas eficazes. Estudos sobre este assunto mostraram que os melhores resultados estudantis estão associados a uma forma instrucional de liderança que não só faz com que o apoio e a avaliação dos alunos seja frequente (Anderson, 2008), mas também incentiva comunidades de aprendizagem (Sillins & Mulford, 2007, Hopkins, 2003).

Muitos estudos examinaram o efeito da liderança na aprendizagem e na realização do aluno (Hallinger & Heck, 1996; Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie, & Schaffer, 2002; Waters, Marzano, & McNulty, 2003). Um Grupo de autores considerou este efeito para ser secundário apenas para o efeito do professor (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Leithwood et al., 2004). Estudos sobre o sucesso escolar devem ser a pedra angular de qualquer investigação sobre a liderança educacional e os seus efeitos nos resultados dos alunos, uma vez que a liderança é uma característica significativa de escolas eficazes. O efeito de liderança é considerado indireto, com um impacto decorrente de fontes, tais como a motivação do pessoal, dedicação e condições de trabalho, distribuição de poder entre todas as partes interessadas envolvidas na escola (Leithwood et al., 2006; Leithwood, 2007), e organização e cultura escolar (Wahlstrom, 2004, Robinson et al., 2008, Leithwood et al., 2004, Leithwood & Levin, 2005).

Na sua metanálise, Robinson et al. (2008) mostraram que o impacto da liderança instrucional sobre o aluno é três a quatro vezes maior do que a liderança transformacional. Num estudo de Anderson (2008), os melhores resultados em matemática e linguagem estavam ligados à liderança instrucional, que fazia parte da

cultura escolar há anos. Com efeito, este tipo de liderança centrou-se na prestação com ênfase na promoção de eventos acadêmicos na comunidade (Anderson, 2008).

O líder instrucional promove o desenvolvimento profissional do professor na forma de "*organizações de aprendizagem*" (Sillins & Mulford, 2007) e considera a sua escola como um todo (Hopkins, 2003). O efeito de liderança é indireto e o seu impacto decorre de várias fontes: motivação, dedicação e condições de trabalho do pessoal, distribuição de poder entre todos os atores envolvidos na escola (Leithwood et al., 2006; Leithwood, 2007), e a organização e a cultura da escola (Wahlstrom, 2004, Robinson et al., 2008, Leithwood et al., 2004, Leithwood & Levin, 2005).

Holland dan Adam (2002) sublinhou que a supervisão administrada nas escolas ajuda a aumentar o desenvolvimento do ensino dos professores, ao mesmo tempo, os professores podem fazer melhorias na sua prática de ensino para ser mais eficaz. além disso, os autores também descrevem a supervisão clínica como um tamanho único para todos. Através da supervisão clínica eficaz, os professores são capazes de melhorar o seu desempenho pedagógico em termos da sua prática de ensino e do nível de ensino de conhecimento dentro e fora das salas de aula. Zepeda (2007) afirma que a supervisão formativa pode servir de base para a melhoria dos métodos de ensino dos professores. Os professores preferem procurar conselhos de colegas do que dos diretores. No entanto, os diretores efetivos percebem melhor a importância da supervisão dos professores.

Uma vez que a supervisão clínica está centrada na qualidade do ensino, a avaliação pode ser o catalisador na melhoria do ensino dos professores e desempenho escolar. A supervisão clínica necessita de tempo para ser aplicada de forma eficaz, mas esta prática revela-se útil para aumentar o desempenho (Thomas, 2008). Assim, a supervisão clínica é um meio para que os professores melhorem o desempenho que indiretamente vai beneficiar os alunos através das melhorias das suas aprendizagens.

Um pressuposto sobre a supervisão clínica é que sem orientação e assistência, os professores não são capazes de mudar ou melhorar (Olivia & Pawlas, 2004). Mohd Zawawi (2002) refere que cerca de 75,0% dos professores concordam que a supervisão clínica ajuda a aumentar a sua qualidade de ensino. A sua pesquisa também mostrou que 82,5% dos professores concordam que a supervisão clínica tem de se concentrar em

técnicas de ensino, estilos de questões e na comunicação bidirecional entre professores e alunos. Alguns modelos de supervisão clínica eficazes são adaptados na administração de supervisão clínica, tais como Modelo de Supervisão Intensiva (Clínica) e Cooperativa. A supervisão clínica encoraja os professores a examinar e praticar a arte do ensino que envolve a observação sobre outros professores enquanto interagem com seus alunos (Beach & Reinhartz, 2000). Goldhammer, Ander dan Krajewski (1993) sugeriu cinco fases na administração da supervisão clínica, nomeadamente a pré-supervisão Conferência, supervisão clínica, análise e estratégia, conferência pós-supervisão e análise pós-supervisão.

5.2. Os estilos de liderança

O conceito de liderança é igualmente um conceito complexo, maior parte dos autores defendem uma perspectiva de liderança que coloca em destaque os valores e as pessoas, ou mesmo as pessoas unidas em torno de valores. Maior parte dos autores da literatura associa o conceito de Liderança ao termo Influência.

Já Bass (1990), define Liderança como uma interacção conjunta entre vários intervenientes de um determinado grupo, em que muitas vezes implica uma estruturação frequente de uma situação. Pois para este autor o conceito de Liderança está relacionado com a “...*influência de pessoas integrantes de um grupo, fazendo-as empenhar-se voluntariamente num determinado objectivo*”.

Para Robert Marzano (2005; p.160-164), num estudo publicado recentemente, como resultado de muitos anos de investigação, destaca como um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança, “*comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais*”, dando muita importância ao factor humano e as relações positivas assentes em valores como dados caracterizadores de uma boa liderança.

Para se obter o sucesso pessoal ou organizacional o estilo de Liderança é fundamental, quer se esteja a dirigir uma equipa de futebol ou se está a frente de uma grande empresa. Os líderes apresentam personalidades bastante distintas, diferentes formações, e mesmo diferentes motivos para liderar. O modelo de Rensis Likert (1961), desenvolveu quatro

estilos de Liderança, utilizados conforme o líder utiliza a sua autoridade perante os seus subordinados.

Em suma são:

- Liderança Autoritária: estilo de liderança em que o líder controla tudo de uma forma rígida, com ameaças, punições, a comunicação é quase raro e o trabalho de grupo inexistente. Tendo como consequências negativas a submissão e a dependência e principalmente a desmotivação. Este tipo de liderança verifica-se essencialmente em situações laborais em que a mão-de-obra é intensa e não especializada.
- Liderança autoritária benevolente: apresenta-se de forma autoritária mas menos rígida, com a existência de alguma consulta de opinião, associando as ameaças a recompensas. Este tipo de liderança acontece também em situações de mão-de-obra intensa mas um pouco mais especializada.
- Liderança Consultiva: este tipo de liderança é mais participativa, em que as tarefas e os objectivos a atingir são discutidas e apresentadas antes da realização do trabalho. Permite uma motivação entre os funcionários. Acontece geralmente em empresas de serviços industriais.
- Liderança Participativa: tipo de liderança em que todos os funcionários da organização participam democraticamente na tomada de decisões, existindo uma boa comunicação entre todos. Permitindo existir uma segurança colectiva e uma maior motivação.

5.3 Teorias sobre Liderança

Maior parte das teorias existentes sobre a Liderança foram estudadas por muitos investigadores durante décadas, em que factores como a empatia, extroversão, desempenho e inteligência foram determinantes no que se relaciona com a posição de liderança.

Estas teorias especificaram no seu conteúdo, a existência de traços característicos, como a personalidade, emoções e situações casuais, que vão de encontro às relações humanas. Assim, o século XX foi o século dos estudos organizacionais, em que os anos 40 ficaram marcados pela preocupação dos autores em identificar os diversos atributos pessoais e os traços de personalidade necessários para o líder.

Posteriormente, nos anos 60 o domínio do comportamento organizacional foi marcado pela chamada de atenção para as variáveis situacionais que poderiam influenciar a eficácia da liderança.

É nos anos 80 que procede um movimento centrado na compreensão e importância da capacidade transformacional dos líderes na sua relação com os colaboradores, na preocupação de integrar diversos aspectos comportamentais e os traços da personalidade de quem lidera.

Os novos modelos foram importantes para a definição de factores situacionais que modelam a relação entre os comportamentos dos líderes e a sua eficácia nos colaboradores. As teorias cognitivo-comportamentais de Evans (1970) e House (1971), exercem um papel fundamental na evolução do conceito de liderança.

5.3.1 Teoria de Traços de Personalidade

Foi até à segunda guerra mundial que os primeiros estudos sobre liderança foram efectuados, em que maior parte dos investigadores procurava descrever os traços mais importantes de um líder, como os traços da personalidade, capacidades e características físicas, em que estes mesmos traços nasceriam com as pessoas para gerir e comandar, como causas naturais, (Carlyle; 1910). Sendo que os líderes, apresentariam capacidades inatas, bem como um QI superior aos seus subordinados.

Segundo Martins (2010), a revisão de 124 estudos feitos por Stogdill (1948), veio mostrar que um líder com uns determinados traços poderia ser eficaz numa situação e noutra situação não seria tão eficaz. Que veio a confirmar-se posteriormente, que um determinado individuo teria a probabilidade de se tornar um líder eficaz, mas como condição única não lhe garantia a eficácia. Sendo então reconhecido que as características dos líderes não podem ser dissociadas do contexto onde acontecem.

Traços e competências mais frequentemente encontradas nos líderes eficazes

- ✓ Adaptável a situações
- ✓ Atento ao ambiente social
- ✓ Ambicioso e orientado para o sucesso
- ✓ Afirmativo e cooperativo
- ✓ Decisivo e motivado para influenciar os outros
- ✓ Autoconfiante

5.3.2. Teoria sobre Estilos de Liderança

Os autores White & Lippitt (1939), são os fundadores da doutrina sobre estilos de liderança, e distinguem-na como tendo impacto nos seus seguidores.

A escolha da utilização do estilo de liderança está relacionada com todos aqueles que lhe trarão resultados mais positivos, adoptando o estilo mais eficaz e adequado às circunstâncias, como do grupo como do projecto e objectivos a seguir. Sendo que o estilo de liderança tem a ver com o contexto e da situação corrente, tendo em conta as características do grupo e as características pessoais de quem lidera.

Segundo estes autores existem três tipos de estilos de liderança:

- Autocrática: neste tipo de liderança o líder fixa as diferentes directrizes, sem qualquer participação do grupo, determinando as técnicas para a resolução de tarefas específicas. Apresenta uma posição de dominador do grupo.
- Democrática: ao contrário da liderança autocrática, a liderança democrática, as tomadas de decisão são feitas em grupo, ficando a divisão das tarefas atribuídas em conjunto. O líder procura ser um membro do grupo.
- Liberal: neste tipo de liderança existe uma liberdade total para todas as decisões globais ou individuais em que o líder participa de forma mínima.

Todos os estilos de liderança são passíveis de mudanças, não apresentando nenhuma limitação em termos de tempo e de espaço. No caso de um líder que tem uma posição de liderança democrática, se vê que não resulta com os membros do seu grupo, muda o estilo de liderança para autocrática.

5.3.3 Teoria Situacional de Liderança

Para de certa maneira colmatar as lacunas dos modelos comportamentais, muitos investigadores começaram a dar mais ênfase ao entendimento de liderança nos aspectos situacionais e contextuais, que estão relacionadas com as características que afectam o trabalho do líder. Nesta Teoria definiu-se a maturidade como a capacidade e a disposição das pessoas em assumir a responsabilidade de liderar. Na Teoria Situacional existem quatro tipos de liderança: determinar, persuadir, compartilhar e delegar.

Segundo Vroom (2000), o comportamento do líder é visto como uma variável dependente da situação, afectando a forma como este se comporta.

Já para Trevizan (1997), “... *A liderança é entendida como um processo dinâmico e alterável de uma situação para outra, em decorrência da modificação de conduta...*”, deste modo, para Hersey & Blanchard (1986), não existe um único estilo de liderança apropriado para toda e qualquer situação, sendo o comportamento do líder e os subordinados, as variáveis modificadoras deste processo. Em que o líder exerce influencia sobre os seus colaboradores, através do comportamento, tarefa e relacionamento. Tendo em conta a sua maturidade psicológica e profissional.

A maturidade psicológica segundo Hersey (1986), compreende a disposição e motivação para realizar uma determinada tarefa, estando relacionada como empenho e confiança. Por outro lado, a maturidade profissional está relacionada com a capacidade de realizar determinadas tarefas. Pressupondo estes conceitos, o autor Hersey (1986) definiu a liderança Situacional como a liderança que se baseia na inter-relação entre a quantidade de orientação e direcção, a quantidade de apoio sócio-emocional e o nível de prontidão. (Galvão; 1995)

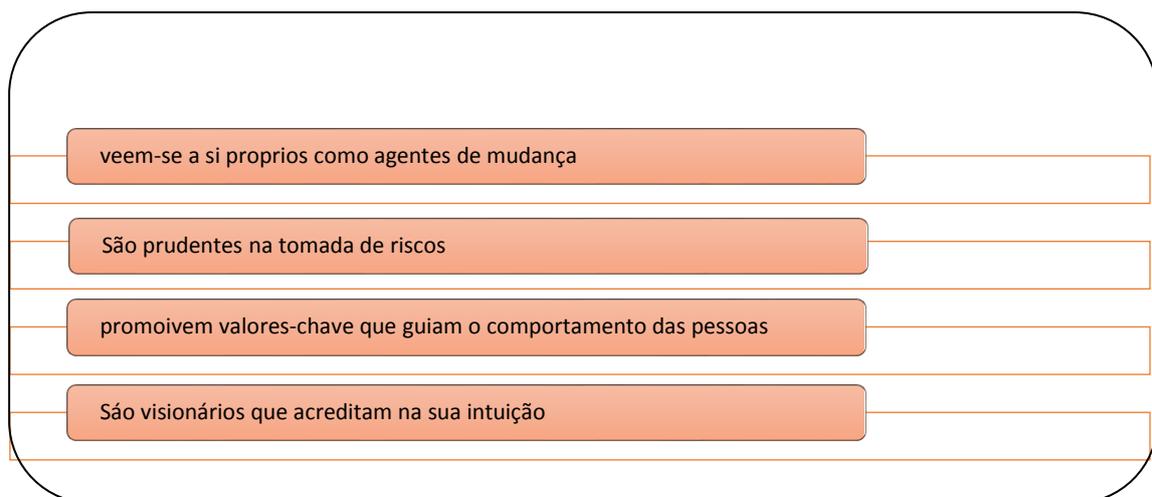
5.3.4 Teoria de Liderança Transformacional

Em maior parte da teoria mais recente sobre o tema de liderança organizacional, a liderança transformacional tem se tornado tema importante devido aos seus resultados positivos a nível individual, grupal ou organizacional.

Para Martins (2010), a liderança transformacional influencia o desempenho dos seguidores e os seus resultados organizacionais. Os primeiros trabalhos tiveram origem no autor Burns (1978), onde foi exemplificada a liderança exercida por indivíduos que introduzissem mudanças notórias na sociedade, nas atitudes e comportamentos dos membros da organização, permitindo desta forma que os seus objectivos fossem alcançados, através do empenhamento e compromisso. Deste modo, o autor defendeu que a liderança transformacional motiva os seus seguidores apelando ao seu interesse.

Posteriormente Bass (1985), foi o seu precursor onde definiu liderança transformacional com base nos efeitos que o líder tem sobre os seus seguidores. Em que estes reconhecem o seu valor, respeito e lealdade e portanto estão motivados a colaborar.

Segundo o quadro seguinte podemos identificar as principais características da Teoria Transformacional, tendo em conta os atributos dos líderes transformacionais,



5.3.5. Teoria Emocional

Na literatura recente os autores são notórios na formulação da importância desta área. O conceito de atitude e emoção foi dado por Anderson (1998), como uma emoção moderada que predispõe o indivíduo para responder a certa situação característica. Essas mesmas emoções têm um papel preponderante nas atitudes do líder que as encaminha para direcções positivas, sobrepondo-as às emoções negativas.

Estudos efectuados, como o estudo realizado por Goleman (1998), foram concludentes nas suas afirmações de que organizações que mantenham emoções positivas nos seus funcionários apresentam um nível de empenho, satisfação e compromisso muito elevado.

Os factores emocionais são sem dúvida os mais difíceis de controlar, pois seguido o autor Weisinger (1977), refere a Inteligência Emocional (EI) como o uso inteligente das emoções.

Gardner (2000), formulou uma teoria denominada a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, segundo este autor, muitos indivíduos têm um bom desempenho profissional ou capacidade de liderança sem ter inteligência emocional, enquanto outros possuem-na de forma exagerada. John Mayer e Peter Salovey constituiriam a inteligência emocional segundo quatro domínios distintos:

- A percepção das emoções incluindo as habilidades envolvidas na identificação de sentimentos por estímulos, através da voz a expressão facial.
- O uso das emoções que forçosamente implica a capacidade de empregar as informações emocionais para desta forma facilitar o raciocínio.
- Entender as emoções, com a habilidade de captar variações emocionais pouco evidentes
- O controlo e transformação da emoção aprendendo a lidar com ela num contexto organizacional.

Deste modo, segundo vários autores incluindo Goleman (1998), organizações de alta tecnologia têm necessidade de ter em conta a aplicação da inteligência emocional de forma a obter os resultados esperados, entusiasmando os seus colaboradores.

5.4. Motivação e liderança

A Gestão com pessoas; líderes ressonantes; liderança transformacional; ética na liderança; liderança moral; objectivo moral; primado dos valores sobre os factos; liderança pedagógica; liderança colegial; organização polifónica; gestão com garantia de qualidade – são diferentes formas de traduzir que a ideia de que as organizações

actuais, e também a organização escola, precisam de uma liderança que coloque no centro da sua actividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional, a qualidade.

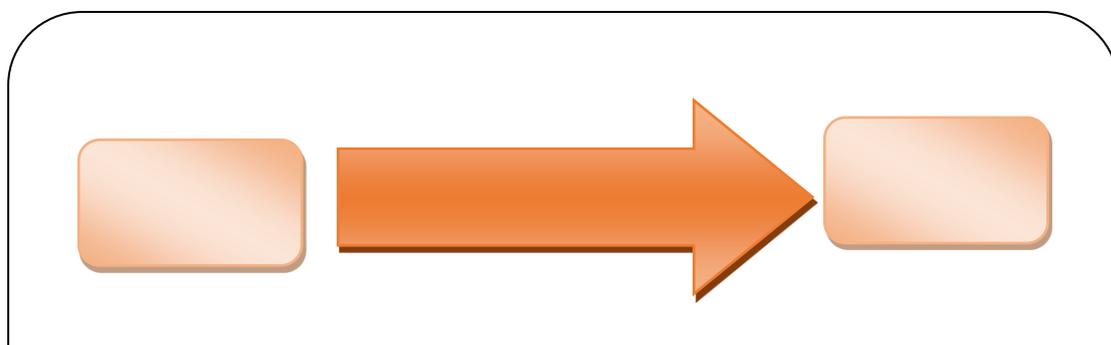
A sociedade actual tem uma exigência apresentada de forma diferente, exigindo aos seus membros integrantes uma enorme capacidade de adaptação e integração. No que diz respeito às intuições de ensino não é diferente, maior parte das instituições têm a necessidade de promover os seus objectivos e metas a alcançar, dentro de um contexto de ensino menos burocrático com maior poder de decisão.

Neste contexto de organização torna-se notório a relação entre o relacionamento humano e a motivação como princípio fundamental no discurso organizacional, isto porque segundo Neves (2004), a organização educacional assemelha-se à organização empresarial pelo capital humano que as constitui.

Para Maximiano (2000), a motivação como estudo representa a procura de explicações dos diversos comportamentos humanos exercidos em determinadas situações, em cada comportamento situa-se como consequência de uma situação específica.

Já para Neves (2004), motivação é “ [...] é uma fonte inspiradora para qualquer pessoa ir à busca de uma meta, é o que nos impulsiona para lutar todos os dias pelos nossos sonhos”. Segundo diversos autores a liderança no contexto escolar está ligada também à motivação, tendo principalmente o objectivo de fazer funcionar toda uma estrutura complexa e manter equilibrada a motivação de todos os seus intervenientes. Sendo que o estilo de liderança, que nos referimos no ponto anterior, reflecte-se na imagem que a escola como organização passa para o exterior, do que acontece a vários níveis no interior da organização. Em que o líder tem um papel fundamental na própria estabilidade e dinamismo da escola enquanto grupo, promovendo a eficiência global.

Como nos indica a figura 3 o esquema da motivação humana constitui-se de factores como o estímulo, comportamento, causa e objectivo.



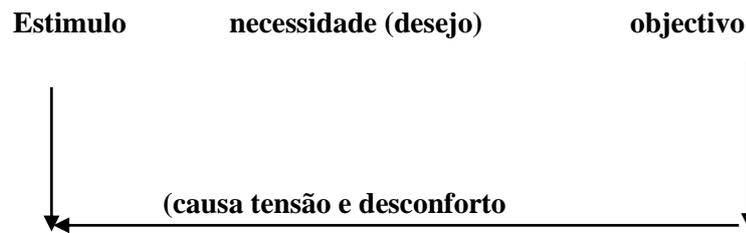


Figura 3 - o esquema da motivação humana constitui-se de factores como o estímulo, comportamento, causa e objectivo.

5.4.1 Motivação extrínseca e intrínseca

Maior parte dos estudos sobre a motivação inclui e separa dois tipos de motivação, a motivação intrínseca, que está direccionada para a tarefa e competência do líder, associada ao progresso pessoal e à valorização do esforço. É caracterizada principalmente pela vontade pessoal em participar em algo que trará como recompensa, a participação. (Gold; 2001)

Segundo Pittman & Ruble (1983), quando um indivíduo realiza uma determinada tarefa, realiza-a muitas vezes devido a uma motivação intrínseca ou extrínseca, se por um lado adopta a motivação extrínseca então está associada a um sistema de recompensa pelo resultado, por outro lado quando um indivíduo adopta uma motivação intrínseca então está associada a um sistema de resultados em si mesmo e na actividade que realiza. Está associado igualmente no sistema de recompensa como a motivação extrínseca, somente que esta recompensa é sentida como resultado da actividade.

Um estudo realizado por Vallerand e Bissonnette (1982), sobre a motivação intrínseca e extrínseca, como factores consequentes do comportamento, e propuseram quatro tipos de motivação extrínseca, como a regulação externa que inclui o sistema de recompensas dadas pelos outros, a regulação interna que incluindo deste modo o sistema de recompensas impostas de forma pessoal, a regulação identificada, em que o comportamento é reconhecido pelo próprio, e a regulação integrada, com a existência de comportamento voluntario.

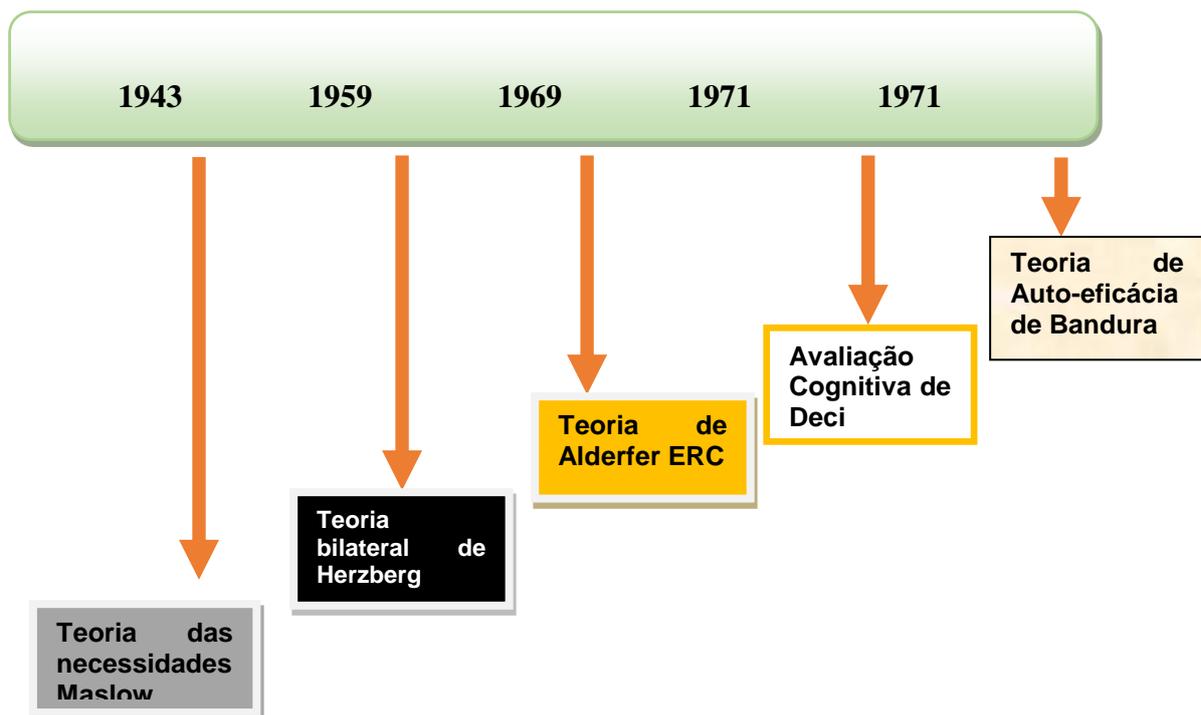
Ainda segundo o autor Amabile et al. (1994), a motivação intrínseca relaciona-se com a satisfação e desafios do trabalho e a motivação extrínseca com a procura de

recompensas e reconhecimento externo dos outros. Conceitos que derivam da associação da personalidade com o contexto onde está inserido o indivíduo.

5.4.2 Teorias da Motivação no trabalho

Em termos de liderança, as teorias da motivação no trabalho que existem na literatura contemporânea centram-se essencialmente nos processos cognitivos que podem afectar as decisões dos líderes, face ao comportamento no trabalho. Estas teorias tentam explicar o porque de certas situações são favoráveis para uns e prejudiciais para outros.

Figura 4 - linha do tempo das teorias da Motivação



Segundo a *Teoria das Necessidades*, Maslow criou uma doutrina que actualmente continua a ser utilizada cientificamente por diversos autores, como a pirâmide das necessidades do ser humano, tendo em conta as necessidades de crescimento e necessidades básicas.

A Teoria Bilateral segundo Herzberg, rege-se segundo a doutrina de satisfação e insatisfação de diversos factores de natureza intrínseca e extrínseca, dividindo-os em factores motivacionais e higiénicos, respectivamente.

Alderfer criou a Teoria de ERC – Existência, Relacionamento e Crescimento, na tentativa de corrigir as necessidades hierarquizadas de Maslow. Estas necessidades são organizadas de forma continua e sequencial,

Na teoria da Avaliação Cognitiva Deci afirma que existem dois subsistemas de motivação, um intrínseco com locus de controlo interno e outro extrínseco com locus de controlo externo, onde o comportamento é controlado por situações que não estão no controlo do nível humano. É este locus de controlo que constitui a base da Teoria da Avaliação Cognitiva.

Na Teoria da Auto-eficácia de Bandura, está exemplificada a auto-estima como influenciadora da motivação pessoal e profissional, tendo em conta as habilidades do indivíduo.

5.4.3. Os incentivos Motivacionais

Segundo o autor Claret (1998), a motivação no trabalho tem origem no indivíduo, na organização e no ambiente externo, sendo que uma pessoa desmotivada tem um conjunto de factores que contribuíram para esse facto. A motivação funciona como um ciclo que se repete varias vezes e está voltada para as necessidades pessoais do homem. E neste caso cabe ao líder conhecer e estar na disposição de motivar os seus subordinados de forma a cumprir os seus objectivos. Existem sem dúvida muitos incentivos motivacionais que fazem com que o individuo se sinta entusiasmada em elaborar as suas tarefas.

O novo mundo do trabalho mostra-nos que a responsabilidade dos trabalhadores cresceu e a dos gerentes tende a desaparecer, já que atualmente a liderança faz-se segundo uma forma cooperativa entre todos os intervenientes. Em que o processo de motivação dá-se de forma intrínseca, em cada um deste desenvolve impulsos motivacionais distintos, reconhecendo-se que este conjunto de reacções e atitudes representam a forma como o indivíduo encara a realidade e a sua própria vida.

Das teorias existentes sobre o tema da motivação como forma de inovação, a principal característica deste fenómeno relaciona-se com o ambiente interno e as relações interpessoais entre os funcionários, em que o trabalhador é a fonte de inovação para a organização. Segundo Davel e Vergara (2001), o processo de motivação e inovação deve estar associado aos valores organizacionais.

5.4.4. A liderança em contexto colaborativo escolar

O conceito de liderança é igualmente um conceito complexo, maior parte dos autores defendem uma perspectiva de liderança que coloca em destaque os valores e as pessoas, ou mesmo as pessoas unidas em torno de valores. Para Barroso (1996; p.170), apresenta a escola como “construção social”, valorizando o papel dos indivíduos e afirmando o “primado dos valores sobre os factos”.

“No que se refere ao estudo da escola, esta abordagem crítica permitiu fazer a ruptura teórica e metodológica, com o paradigma científico-racional que tradicionalmente dominava a análise da sua organização e administração. As escolas passam a ser vistas como construções sociais. É valorizado, na sua análise, o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua acção. São abandonadas as metodologias “positivistas” e desenvolvem-se os estudos “etnográficos”. São postos em causa os princípios da racionalidade administrativa e defende-se o “primado dos valores sobre os factos”, na gestão das organizações educativas”.

Estêvão (2002), analisa diferentes metáforas organizacionais para a mudança escolar na perspectiva da globalização, em que as organizações tendem a ter uma estrutura mais radial, utilizando a metáfora de rede, identifica igualmente novas tendências nas organizações, como sistemas de processamento de informação, organizações flexíveis e democráticas e redes globais complexas. Em que todas elas têm características comuns.

O que se pode concluir é que em todas as perspectivas, dá-se importância ao enfoque das pessoas, nos valores partilhados, no desenvolvimento da cultura organizacional com as pessoas e na liderança transformacional.

Através de um percurso de revisão bibliográfica, podemos reflectir que existe um consenso bastante alargado, em considerar a importância dos valores das pessoas e do

diálogo numa liderança organizacional, capaz de responder a diversos desafios do mundo actual, tais como a globalização, o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, a crescente complexidade e mudança constante.

No caso das lideranças nas organizações educativas tornou-se bastante claro que o valor dos cidadãos, enquanto participantes, é importante na qualidade da organização.

Costa (2000), definiu a escola como organização pedagógica, e na correspondente perspectiva da liderança enquanto “liderança pedagógica”, adequada à especificidade das organizações escolares. Assim, evidenciou-se a preocupação com os valores e a ética na liderança, bem como as pessoas e do diálogo, pois a participação, a colaboração, a colegialidade docente e a promoção da autonomia das pessoas e do profissionalismo docente são considerados aspectos fundamentais neste tipo de processo.

Numa definição breve, a *“Direcção por Valores”* (DpV), é apresentada por Garcia (2002, p.4) como um *“modo avançado de direcção estratégica e liderança participativa pós convencionais baseados no diálogo explícito e democrático sobre os valores partilhados que há-de gerar e orientar as decisões de acção na empresa”*.

Recentemente, os pressupostos da racionalidade técnica das organizações e da mudança têm vindo a ser questionados por novas orientações teóricas no âmbito das organizações educativas, que suscitam novas questões que têm a ver com outras condicionantes funcionais e com contextos sociopolíticos de surgimento de inovação.

Uma liderança forte e em constante transformação é reconhecida como fundamental para o sucesso de todo o tipo de organizações. Num estudo realizado no Reino Unido, refere a liderança da escola como segundo factor mais importante para o sucesso escolar, a seguir à qualidade dos professores.

O decreto-lei 75/2008, procurou potenciar a evolução do papel do director enquanto responsável ultimo pelo funcionamento da escola, ao redefinir as competências e funções de director como órgão unipessoal, dando grande relevância ao seu papel dentro do quadro da autonomia da escola, e ao mesmo tempo criando as condições para que este possa efectivamente assumir o papel de líder da escola.

Para Robert Marzano (2005; p.160-164), num estudo publicado recentemente, como resultado de muitos anos de investigação, destaca como um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança, “comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais”, dando muita importância ao factor humano e as relações positivas assentes em valores como dados caracterizadores de uma boa liderança.

A Gestão com pessoas; líderes ressonantes; liderança transformacional; ética na liderança; liderança moral; objectivo moral; primado dos valores sobre os factos; liderança pedagógica; liderança colegial; organização polifónica; gestão com garantia de qualidade – são diferentes formas de traduzir que a ideia de que as organizações actuais, e também a organização escola, precisam de uma liderança que coloque no centro da sua actividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional, a qualidade,

A liderança é pois mais uma função do que um cargo. Apesar de a liderança estar normalmente ligada a posições de autoridade formal, abarca um conjunto de funções que podem ser desempenhadas por diferentes pessoas em diferentes papéis através de todo o tecido escolar. Os líderes de uma escola são as pessoas que fornecem directivas e exercem influência para atingir as finalidades da escola

A liderança escolar pode ser resumida em cinco pontos:

1 – A liderança tem efeitos significativos na aprendizagem dos alunos, sendo a sua eficácia apenas ultrapassada pela qualidade curricular e pela instrução dos professores.

Para aprender bem, os alunos precisam de uma instrução de alta qualidade e um currículo bem construído; a seguir, beneficiam dos efeitos de uma forte liderança na escola.

2 – Actualmente, apenas os directores e líderes pedagógicos de professores fornecem a maioria da liderança numa escola, mas existem nas escolas outras fontes potenciais de liderança.

A maioria dos estudos concentra-se na influência dos directores de escolas na liderança formal. Esta pesquisa chega à conclusão de que os directores exercem liderança através de um conjunto de acções baseadas em modelos diversos de liderança, sejam transformacionais, pedagógicos, morais ou participativos.

3 – Um núcleo de práticas forma a base de uma liderança com sucesso e é válida praticamente em todos os contextos educativos.

Três grandes categorias de práticas foram identificadas como importantes para o sucesso de uma liderança em praticamente todas as escolas, a saber: estabelecer orientações, desenvolver as pessoas e a escola. Cada categoria abrange competências, orientações e considerações mais específicas.

4 – Os líderes com sucesso respondem aos desafios no contexto de uma política orientada para a avaliação quantitativa do trabalho

Cada escola é única e os líderes com sucesso tratam apropriadamente das particularidades dos seus contextos. Contudo, muitas escolas enfrentam desafios específicos que requerem respostas eficientes dos seus líderes educativos. Um exemplo é o das orientações políticas no sentido da avaliação das escolas.

5 – Os líderes com sucesso respondem produtivamente às oportunidades e desafios de educarem grupos diversificados de estudantes

Muitas escolas trabalham com populações cada vez mais diversas e vários alunos, sobretudo os que provêm de contextos desfavorecidos, sofrem cada vez mais de insucesso. As histórias destes insucessos resultam da negligência dos líderes das escolas e das autoridades escolares, ao alocarem os professores menos capazes para leccionarem as turmas desses alunos, muitas vezes com recursos pedagógicos escassos, e surgem por envolverem alunos, à partida, com baixas expectativas de sucesso para as lideranças e pelo desconhecimento das estratégias eficientes para lidar com estes alunos com características especiais. Todos os estudos apontam para o facto de as lideranças com sucesso em meios culturais diversificados focarem os seus esforços em quatro conjuntos de tarefas:

Num artigo publicado *na Revista Lusófona de Educação n.5 Lisboa 2005* foi assumido *que* as aceleradas mudanças, provocadas pelo mundo contemporâneo, têm tornado complexa e desafiadora a tarefa educativa. A escola, espaço privilegiado do saber elaborado, terá que aprender a administrar as inovações, os conflitos e os confrontos do mundo globalizado, garantindo a formação da pessoa em todas as dimensões. Ciente disso, a pesquisa visa clarificar e aprofundar os impactos da liderança pedagógica no Projecto Educativo e no processo de formação da autonomia do aluno, e, como tornar as práticas de liderança, que dão consistência a este projecto, cada vez mais eficientes e eficazes. Aborda, fundamentando-se em teóricos, a questão da liderança pedagógica, do Projecto Educativo e da acção educativa - da teoria à prática - formando para a cidadania.

Trata-se de um estudo de caso, numa instituição que atende alunos de Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - há quase nove décadas. Entendeu-se como viável uma amostragem de 10 % de alunos (100 alunos) e 10 % de professores (8 professores), sendo que, nas duas amostragens foram contemplados alunos e professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os procedimentos metodológicos perpassam do contacto e da caracterização da Instituição à definição da amostragem, construção e aplicação dos instrumentos, levantamento, análise e interpretação de dados e considerações finais.

A constatação do comprometimento dos que fazem parte da Instituição pesquisada, sejam eles professores, alunos e outros que compõem a comunidade educativa, aliados ao dinamismo e à abertura da Direcção da instituição, evidenciam que a formação integral do aluno - autónomo e cidadão - gera satisfação, envolvimento, crescente busca, integração de esforços, forjando o alcance de objectivos e metas. Novos espaços são conquistados, ampliando o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver; conseqüentemente, o fortalecimento da pessoa autónoma e cidadã é manifesto no dia-a-dia, permitindo avanços que geram transformação social e crescente qualidade de vida em todas as dimensões (psicológica, espiritual, física e intelectual). Os resultados apontam para a confirmação de que a liderança pedagógica, comprometida com a construção e execução do Projecto Educativo da instituição, impulsiona a escola a deixar de ser mera transmissora de conhecimentos (saberes), para tomar-se um

verdadeiro espaço do aprender a aprender, centrado no aluno, encaminhando-o ao efectivo exercício da cidadania.

O mundo inteiro busca a Qualidade total no que produz e na prestação de serviço. A qualidade total só é conseguida através da eficiência, eficácia, afectividade e equilíbrio que precisam estar inter relacionadas. Segundo Demo (2001):

"Um dos principais aspectos para se atingir a Qualidade Total está na motivação. Na qualidade não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregna".

A complexidade existente na motivação, encontrada na realização do viver com maior intensidade no momento presente, a satisfação das necessidades e desejos naturais, a adequação ao meio em que se vive, as condições orgânicas, a educação e os factores psíquicos determinam a quantidade e a qualidade em que o ser humano empreende qualquer tipo de tarefa. A motivação determina o fazer, tornando-se o elemento chave para os resultados de várias propostas de vida, e, em particular, a obtenção da qualidade nos programas de excelência que muitas organizações objectivam introduzir, e, ainda mais difícil, conseguir a sua manutenção.

As técnicas de um programa de Qualidade Total são claras, e, teoricamente, são estimulantes, prometendo melhorias de várias ordens. Na prática, funcionam a partir do comprometimento das pessoas, ou seja, da motivação que deve permear o programa. Comprometer-se com a qualidade nos processos depende do grau de motivação intrínseca.

Cada vez mais, percebe-se o surgimento de uma nova necessidade na vida organizacional: levar-se em conta os aspectos subtis do capital humano. O lado subtil dos colaboradores. A sua singularidade, sem perder de vista o comunitário. As suas emoções, aliadas à inteligência racional. A sua forma de aprender, em parceria com os demais de convivência. A integração que gera sinergia e motivação. "Os novos tempos mandam mudanças na gestão das pessoas. Novos conceitos como a visão holística, devem fazer parte da cultura organizacional, e não só como um instrumento a serviço de necessidades específicas. Faz-se necessário criar seu projecto próprio de autopromoção". (Demo, 1985)

Nessas condições, a melhoria na qualidade educativa transforma-se num objectivo fundamental da Instituição. A revalorização do conhecimento alcança todos os segmentos da Instituição Educativa, inclusive as famílias, originando-se um aumento de suas expectativas com respeito ao funcionamento das instituições educativas. Segundo Drucker (1993):

"A educação da sociedade pós capitalista tem que penetrar na sociedade inteira e que os centros educativos devem converter-se em instituições de ensino aprendizagem, trabalhando em colaboração com patronos e organizações patronais".

Na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver Jacques Delors (2001). Segundo Juste, Ramin (2001) "O conhecimento está incorporado na pessoa que o transporta, cria, aumenta ou melhora, aplica, ensina e transmite, e o utiliza correcta ou incorrectamente".

5.5. A equipa de gestão escolar

O líder de uma escola é a peça-chave da equipa gestora para o sucesso de qualquer escola, criando condições necessárias e adequadas de trabalho, distribuindo tarefas aos vários docentes e dando apoio necessário a que está sob a sua liderança.

O líder educativo é responsável por coordenar um conjunto de profissionais, para desempenharem as suas atribuições para que a escola cumpra a sua proposta educativa, e garanta a qualidade. A equipa de gestão escolar constituída pelo líder, pelo administrador educacional e pelo coordenador pedagógico, actua em conjunto com a comunidade, tendo uma atitude de moderador da diversidade de ideias e expectativas educativas.

Todas as organizações podem ser de origem muito diversa, das mais simples às mais diversas, descrevendo-se em função dos seus mecanismos de coordenação. Assim, nas organizações mais simples, funciona geralmente, o ajustamento mútuo na coordenação básica do trabalho, para a sua produção, enquanto as mais complexas, existe a necessidade da divisão complexa de do trabalho, que obriga a intervenção de um gestor na linha operacional de estrutura. Numa organização educacional, a este nível, encontram-se os Técnicos Coordenadores, os Directores e os Docentes. Assim, a este

tipo de organizações, no ramo educacional, que se apoiam na formalização dos comportamentos para a realização de uma coordenação ambicionada, chamam-se de Burocráticas. Que segundo, Max Weber a utilizou e a associou a estrutura organizacional, atribuindo-lhe diversos conceitos coimo a divisão do trabalho, a especialização, a formalização do comportamento, a hierarquia de autoridade, a cadeia de comando, a comunicação regulamentada e as competências de qualificações. Mintzberg (2004)

Nas organizações educacionais o modelo organizacional descrito é associado à sua configuração estrutural, sendo o de Burocracia Profissional. Neste modelo de standardização, as organizações educacionais recorrem às diferentes comissões Técnicas como de ética, de qualidade e de humanização, bem como ao conselho de Administração para normalizar os respectivos processos mais complexos de trabalho, em áreas diferenciadas. Deste modo, a existência de diferentes tipos de comportamentos regulados, dos diferentes profissionais, serve como sugere Bjork (1973) citado por Mintzberg (2004), que as organizações formalizam os comportamentos, não só para reduzir as suas variações, mas também para poder antecipa-los e controla-los.

Ao observarmos as escolas no seu todo, vemos organizações autónomas, isto porque vemos que cada uma delas tem a sua sede própria, com um determinado tipo de alunos conforme o ano, e elementos docentes próprios.

A par com todas as modificações mundiais a nível da interacção das novas tecnologias de comunicação e informação, o processo educacional sofreu igualmente transformações em si mesmo. Nas escolas nota-se a exigência de novos cargos, desconhecidos na organização tradicional do ensino, reconhece-se igualmente, a necessidade de cumprimento de funções por parte dos docentes, e igualmente, de uma maior integração entre escolas.

São várias as perspectivas adoptadas nos estudos sobre educação como processo social, que estão relacionados com os problemas de estruturação e gestão de serviços regulares de ensino, com interesse directo e indirecto na concepção da organização e administração escolar. As principais perspectivas que os estudos focam, é essencialmente, a perspectiva sociocultural, a perspectiva comparativa e a perspectiva de eficiência. A mais ampla perspectiva, é sem dúvida a perspectiva sociocultural, pois

torna visível, os diversos serviços regulares de ensino, que se apresentam em dada ordem no tempo.

Uma das fontes de poder nas organizações está na comunicação e nas informações, permitindo orientar e determinar as condutas, para Barnard (1971), desde o momento que haja pessoas aptas para comunicarem entre si, com uma vontade para cooperar e servir, tendo em vista um projecto comum, então estamos perante uma organização competente. Igualmente, Bengt Abrahamsson (1993), as organizações são estruturas sociais criadas por indivíduos ou grupos com o propósito de atingir certos objectivos.

Segundo diversos autores, as organizações diferem entre si pela forma como são dirigidas e em função do serviço que prestam. E quando essa organização é escolar pode-se considerar uma organização formal de serviços, em que os alunos são os principais beneficiários, e para quem todos os membros trabalham. Blau e Scott (1979).

Para ser eficaz a forma de organização deve contar com uma estrutura formal que esteja em sintonia com vários aspectos, como o ambiente, estratégia e tecnologia, sendo possível planear e implementar, de modo a que se possa contar com as vantagens que cada particular configuração pode conferir. Oliveira (1990).

Alguns autores afirmaram nos seus estudos, que quanto maior for a organização mais elaborada é a sua estrutura, ou seja, quanto mais especializadas forem as tarefas mais diferenciadas são as unidades, sendo deste modo, mais desenvolvida é a sua componente administrativa.

Estas teorias levam-nos a reflectir sobre o tipo de organização que é objecto do nosso estudo, sabendo que a complexidade da organização, a dimensão da instituição, assim como o número de profissionais que nela desenvolvem a sua actividade profissional, condicionam os mecanismos de apoio da estrutura da coordenação.

A necessidade actual de uma visão do trabalhador como um ser humano biopsicossocial, bem como a exigência dos clientes, neste caso dos docentes e dos próprios estudantes, obrigam os dirigentes, muitas vezes a obter uma grande capacidade de flexibilidade e de adaptação e por outro lado, a terem um grande poder de comunicação.

No caso da educação, cuja organização estrutural é burocrática, dá resposta a necessidades dos homens e mulheres da nossa sociedade, é democrática porque distribui o poder pelos seus profissionais, dando-lhes alguma autonomia. Segundo, Mintzberg (2004), a liderança é um processo de influência que afecta as acções dos profissionais e as escolhas dos objectivos, surgindo envolta num significado duplo, o social e o individual.

Todo o conceito de liderança, tem vindo a tornar-se cada vez mais complexo devido à contínua estruturação das actividades empresariais e ao crescimento da competição global, bem como às revoluções da informação e comunicação. Cada vez mais os dirigentes têm que se ser sensíveis para com os trabalhadores, e segundo Drucker (1999), o controlo das organizações tradicionais está a ser substituído por outro tipo de relações, como as alianças, parecerias ou mesmo acordos comerciais e tecnológicos, através dos quais ninguém comanda ou controla ninguém.

5.6. Diferenciação Pedagógica

Devido à grande diversidade de alunos nas escolas, o currículo como forma condicionada de ordem social, constitui uma grande preocupação por todos os intervenientes no sistema educativo, com o objectivo de proporcionar um ensino de qualidade. A um conjunto de adversidades de alunos junta-se uma diversidade de políticas, correspondendo a uma diferenciação curricular.

Abordamos então primeiramente, ao conceito de currículo. Neste caso, João Formosinho (1991; pp. 31-51), define o currículo como o principal das disciplinas que se leccionam, o programa e os em todos que se podem utilizar para transmitir a informação, privilegiando as actividades dentro da sala de aula,

Já para Silva (1996, Instituto de Inovação Educacional), o currículo representa as diversas formas de organizar a prática pedagógica, tendo em conta os seus conteúdos programáticos e os conhecimentos dos alunos. Para o autor, o currículo está

directamente ligado a um conjunto de estratégias de organização do ensino-aprendizagem, em face dos objectivos a atingir.

No mesmo pensamento, o autor Ribeiro (1996; Texto Editora), refere que o currículo é a representação esquemática dos conteúdos programáticos apresentados aos alunos.

Qualquer que seja o modelo apresentado, o currículo apresenta-se como um sistema organizado de factores que estão directamente ligados uns com os outros, como os objectivos e as finalidades, matérias e conteúdos e actividades de reflexão. (Ribeiro; 1996) sendo que fica assente que representa uma construção de práticas, e principalmente um instrumento para a análise e melhoria das decisões educativas.

Estas orientações curriculares devem ser tomadas em conta como reguladoras e como referencia para de certa forma situarem a prática e o modelo educativos. Para Silva (2001; Texto Editora), estas orientações são importantes na dignificação do papel dos profissionais, facilitando a sua compreensão.

Por seu lado o autor Nicolau (2000; Editora Ática), nos seus estudos afirmou que qualquer currículo deve-se adaptar às suas realidades, dentro de um contexto próprio e específico. Devendo por esta razão estimular o pensamento das crianças no sentido da autonomia da aprendizagem.

As orientações exigem dos seus educadores e professores, acções próprias que assentem na mudança, como gestores de forma crítica e de investigação. Transpondo para a sua actividade em sala de aula a reforma e o desenvolvimento curricular. (Ludovico; 2007; Editorial Novembro)

Tendo em conta as orientações existentes na lei de bases do sistema educativo, o professor deve encarar os componentes do currículo escolar, contribuindo para o desenvolvimento das competências das crianças. Tomando decisões, avaliando resultados e principalmente, ir equacionando os saberes em conformidade com as orientações do currículo. Não se esquecendo a individualidade e o respeito pela diferença de cada criança.

Profissionalmente, o educador ou professor tem como função no seu processo educativo vários factores como:

- Observação, de forma a conhecer as capacidades e interesses de cada aluno
- Planeamento, para planear o processo educativo de forma a estimular as aprendizagens
- Acção, de forma de concretizar as suas intenções educativas
- Avaliação, para avaliar o processo formativo indo de encontro às necessidades do aluno
- Comunicação, desenvolver o processo educativo partilhando as informações com os diversos intervenientes na educação.
- Articulação, inserindo os diversos aspectos mais significativos do aluno face às novas aprendizagens.

Uma grande parte da investigação sobre as questões da Diferenciação Curricular foi essencialmente desenvolvida da sociologia da educação e sociologia do conhecimento, colocando o currículo num lugar central bem como à sua construção social, tendo em conta o meio envolvente e todos os consequentes mecanismos psicológicos positivos ou negativos. Apresenta desde as últimas décadas uma grande quantidade de sentidos, quer no plano de acção, quer no plano de finalidades. Tendo na sua constituição três níveis de operacionalização: a) nível político com a diferenciação das escolas, b) nível organizacional, com a diferenciação dos diferentes níveis de exigência dentro do mesmo currículo, c) nível pedagógico-curricular, com a diferenciação das estratégias utilizadas.

Como breve síntese conclusiva podemos afirmar que a diferenciação do currículo tem como principais implicações a mudança, com a adoção de novas metodologias de trabalho, com o abandono da premissa da propriedade individual do professor sobre o espaço e tempo da sua sala de aula, levando para um caminho de autonomia do aluno.

CAPÍTULO 6 – ESTUDO EMPÍRICO

6.1. Objecto da pesquisa e sua localização

Pretendeu-se com este item descrever a localização das diferentes escolas selecionadas para o levantamento dos dados da pesquisa. Descreveu-se também os níveis lecionados e as limitações geográficas.

De acordo com a Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia, a Província de Cabinda tem ao total seis (6) escolas inclusivas. A primeira designada por (PUNIV – Santa Catariana) localiza-se no extremo sul da província precisamente no bairro Santa Catarina, nas imediações do mercado municipal de São Pedro, do hospital de infectocontagiosos o bairro residencial dos antigos combatentes e o regimento militar do Ntó.

A segunda designada por «Escola de Formação de Professores», localiza-se no bairro 4 de fevereiro no centro sul da cidade de Cabinda, na avenida Duck de Chiazi. Encontra-se limitada pela supracitação avenida, pela escola do segundo ciclo do ensino secundário (Puniv Centro) e pelos bairros residenciais. A terceira escola «Instituto Médio Politécnico», está situada no centro da cidade limitada pela avenida Duck de Chiazi e a Rua da Emissora. Ela é circundada pela Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia, pelo Colégio Tchenguene e pela Radio Comercial, localizada no bairro Tafe.

A quarta escola designada por Comandante Dangeré esta situada no Bairro Primeiro de Maio. É uma instituição de ensino primário localizada no centro do bairro vivencial, na rua da uneca. A quinta escola chamada escola do primeiro ciclo do ensino secundário Saydi-Mingas está localizada no bairro **A luta continua**, entre as imediações do mercado de Zinga Manel, concretamente no antigo mercado de Calaboca. é limitada pela rua quarenta ao norte, pela rua das forças armadas ao este, pelo mercado Zinga Manel ao sul e, pelo bairro vivencial ao oeste. A última escola designada por Instituto Superior de Ciências da Educação, está localizada no bairro Cabassango, limitada pela estrada nacional de subantando, o Instituto Médio de Economia e centro desportivo de Cabassango, conforme o quadro seguinte:

Quadro 4 - localização das escolas objectos da pesquisa

ESCOLAS INCLUSIVAS	NÍVEIS LECCIONADAS	LOCALIZAÇÃO
Escola de formação de professores	Ensino médio	B. 4 de fevereiro
Instituto médio politécnico	Ensino médio	B. Fafe
Puniv	Ensino médio	B. Santa Catarina
Dangeré	Ensino primário	1º De Maio
Saydi – Mingas	1º ciclo	B. A luta continua
ISCED-Cabinda	Ensino Superior	B. Cabassango

Fonte: Alunos inclusos nas diferentes instituições sedeadas na Cidade de Cabinda

A pesquisa mostrou que, as referidas escolas têm salas inclusivas que vão de 1 a 3 salas. A Escola de Formação de Professores tem três (3) salas de aulas inclusivas, o Instituto Médio Politécnico tem uma sala de aula, o PUNIL tem duas salas inclusivas, a escola do

primeiro ciclo do ensino secundário Dangeré tem uma sala inclusiva, a escola do primeiro ciclo do ensino secundário Saydi-Mingas tem uma sala inclusiva e, o Instituto Superior de ciências da educação com duas salas onde estudam alunos com deficiências visual e auditiva, conforme o quadro seguinte.

Quadro 5 - Escolas Inclusivas na província de Cabinda

Designação da escola	Número de salas
Escola de formação de professores	3
Instituto médio politécnico	1
Puniv	2
Dangeré	1
Saydi – Mingas	1
Isced	2
Total	10

Fonte: Alunos inclusos nas diferentes instituições sedeadas na Cidade de Cabinda

Quadro 6 - alunos matriculados nas salas incusivas a nível da província de cabinda (2013 a 2016)

ANOS LECTIVO	MATRICULADOS EM CADA ANO POR DEFICIÊNCIA												TOTAL
	D. AUDITIVA		D. MENTAL		D. VISUAL		D. INTEC.		D. LING		D. FISICA		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
2013	3	1	4		0	0	0	0	0	0	0	0	4
2014	6	1	1		0	0	0	0	0	0	0	0	7
2015	4	1	5	3	2	1	0	0	0	0	0	0	16
2016	6	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	8

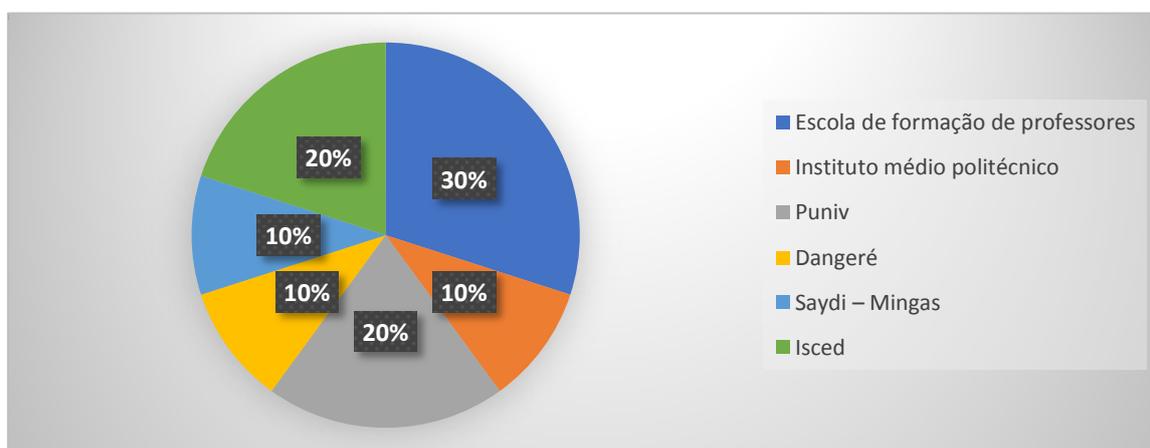
Fonte: Dados extraídos nos mapas estatísticos do Departamento Provincial de ensino especial / Cabinda

Os dados apresentados, expressão a evolução das matriculas dos alunos inclusos tanto nas escolas do ensino primário, quanto nas escolas de segundo ciclo e superior. Como se pode constatar, o ano de 2015 apresenta um índice elevado de alunos, número este que reduziu no ano seguinte. As causas da redução segundo os funcionários do departamento do ensino especial, não se relacionam com a queda na taxa de natalidade, ou mesmo a melhoria das condições médico-medicamentosa, mas sim por dificuldades que muitos professores enfrentam para trabalhar com esses alunos por um lado. Por outro lado, pela falta de condições socioeconómica de muitos encarregados pela educação destas crianças.

Quadro 7 - de escolas Inclusivas na província de Cabinda

Designação da escola	Número de salas
Escola de formação de professores	3
Instituto médio politécnico	1
Puniv	2
Dangeré	1
Saydi – Mingas	1
Isced	2
Total	10

Gráfico 1 - de indicação percentual das escolas inclusivas

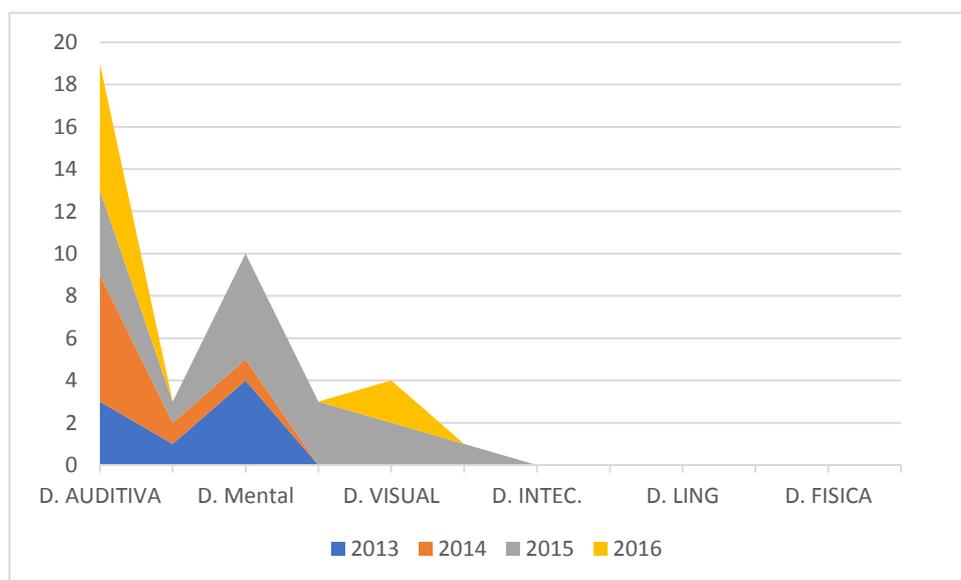


Quadro 8 - alunos matriculados nas salas inclusivas a nível da Província de Cabinda (2013 a 2016)

ANOS LECTIVO	MATRICULADOS EM CADA ANO POR DEFICIÊNCIA												TOTAL
	D. AUDITIVA		D. MENTAL		D. VISUAL		D. INTEC.		D. LING		D. FISICA		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
2013	3	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
2014	6	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
2015	4	1	5	3	2	1	0	0	0	0	0	0	16
2016	6	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	8

Fonte: Dados extraídos nos mapas estatísticos do Departamento Provincial de ensino especial / Cabinda

Gráfico 2 - indicação percentual dos alunos matriculados em função das necessidades especiais



Os dados apresentados, expressão a evolução das matrículas dos alunos inclusos tanto nas escolas do ensino primário, quanto nas escolas de segundo ciclo e superior. Como se pode constatar, o ano de 2015 apresenta um índice elevado de alunos, número este que reduziu no ano seguinte. As causas da redução segundo os funcionários do departamento do ensino especial, não se relacionam com a queda na taxa de natalidade, ou mesmo a melhoria das condições médico-medicamentosa, mas sim por dificuldades que muitos professores enfrentam para trabalhar com esses alunos por um lado. Por outro lado, pela falta de condições socioeconómica de muitos encarregados pela educação destas crianças.

6.2 Metodologia

Tendo sido descrito no capítulo anterior o enquadramento teórico que define o campo de análise a ser estudado, importa agora definir como se vai fazer esse estudo, isto é, qual a metodologia mais adequada à prossecução do mesmo.

Para tal, neste capítulo irão ser descritos os procedimentos desenvolvidos para a realização das diferentes fases da presente investigação.

Numa primeira fase, e após o tema a estudar estar já claramente determinado, foi feita uma revisão aprofundada da literatura que, nos possibilitou definir um quadro de referência teórico apropriado, nos orientou na formulação das questões de investigação, determinando a perspectiva do estudo bem como a definição dos seus objectivos. Para tal, foi feito o levantamento e selecção da bibliografia através de pesquisas em bases de dados, motores de pesquisa e catálogos bibliográficos de bibliotecas de instituições de ensino superior e outras.

O estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que depois se venha assemelhar com outro tipo de situações quase idênticas.

Nas últimas décadas vem-se assistindo a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em gestão. Para (Bogdan e Biklen; 1994), a utilização qualitativa de um estudo de caso utiliza principalmente metodologias que permitam criar dados descritivos que permite ao investigador observar o modo de pensar dos participantes. Ainda segundo estes autores, nos métodos qualitativos o investigador deve estar envolvido no campo de acção dos sujeitos.

O estudo de caso caracteriza-se essencialmente pelo seu carácter descritivo, indutivo e de natureza individual, (Merriam; 1988), neste tipo de investigação, é muito utilizada quando não se consegue manipular os acontecimentos, logo não é possível controlar nem manipular as causas do comportamento dos participantes no estudo. Já (Ludke e André; 1986), afirmaram que o próprio interesse no estudo de caso incide essencialmente naquilo que ele tem de único e particular, mesmo que posteriormente fiquem em evidência semelhanças com outros casos ou situações quase idênticas.

O estudo de caso, é uma inquirição empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do contexto da vida real. Pois para (Lyn; 1989), esta definição apresentada como definição técnica, ajuda-nos a compreender e distinguir o método do estudo de caso de outras estratégias de pesquisa, em estudos semelhantes, como estudo histórico e a entrevista.

Ao escolher o “caso”, o investigador estabelece um fio condutor de forma lógica e racional que irá guiar todo o processo de investigação. (Creswell; 1994). Segundo este autor não se escolhe um estudo de caso para entender outros casos semelhantes, mas sim para compreender o caso em si.

A presente pesquisa, pela qualidade premente do tema, pela realidade sistémica das diversas conexões existentes na educação especial e pela natureza híbrida do seu fito apenas poderá ser objeto de uma análise necessariamente multidisciplinar. As necessidades educativas e as políticas de educação em Angola central deste trabalho de pesquisa, foca-se essencialmente, no papel do supervisor pedagógico na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, desde logo se invocam os contributos teóricos das diversas molduras económicas, culturais e sociais, nas várias vertentes e interligações.

Para além do contributo de outros ramos que, amiúde, serão suscitados para pesquisa do presente tema. Demanda-nos sobretudo a preocupação com a temática da Educação e regulação no seu sentido lato ou latíssimo, como fonte informadora de políticas públicas e como contexto social onde ocorre o fenómeno da prática da supervisão pedagógica.

Pretende-se, pois, não só desenvolver uma pesquisa centrada na interpretação e análise da coerência e consistência normativa de cada um dos sistemas em si, no que à prática e enquadramento teórico da educação especial no ensino.

Interessam-nos, não apenas as normas em si, mas os instrumentos e instituições usados ou concebidos para as concretizar, nomeadamente ao nível das formas de implementação, práticas e formas de actuação.

No que respeita à qualificação da pesquisa, podemos dizer que a seguida nesta dissertação, a qualitativa e quantitativa, tem vindo a ser tradicionalmente considerada como pesquisa soft, minimizando a sua importância e utilidade face à pesquisa quantitativa, tida por hard. Este preconceito mostra-se ultrapassado, tendo a pesquisa qualitativa alcançado a sua maioria com “ (...) lugar assegurado como forma viável e promissora de trabalhar em ciências sociais”. (Godoy, 1995). Segundo defende a dita autora, dependendo da natureza do problema e das preocupações e objectivos que norteiam a pesquisa, o enfoque qualitativo é muitas vezes a abordagem mais adequada, seguindo-se de uma parte quantitativa para a medição de hipóteses de investigação.

No que respeita ao tipo de pesquisa, será uma pesquisa exploratória. Pois apesar da problemática das falhas regulatórias e da preocupação com a implementação de procedimentos e práticas educativas, parece tratar-se de um tema pouco investigado, mostrando-se pertinente a formulação e sistematização de matérias atinentes, bem como a proposição de soluções exploratórias, no sistema educativo.

O estudo de caso pode envolver tanto apenas um, como também múltiplos casos, bem ainda diversos níveis de análise, combinando-se normalmente métodos de colecta de dados como arquivos, entrevistas, questionários e observações. A demonstração tanto pode ser qualitativa (palavras) ou quantitativa (números), podendo recorrer-se ao estudo do caso com diferentes objectivos: (1) fornecer uma descrição, (2) testar uma teoria, (3) gerar uma teoria (Eisenhardt, 2001). Segue-se ainda o douto entendimento da autora no tocante à colheita de dados, sendo que a abordagem proposta privilegiará o levantamento documental e bibliográfico, prevendo-se também o recurso às técnicas do questionário e da entrevista. Em termos de estratégia de análise de dados, privilegiar-se-á a análise explicativa, na linha da primeira possibilidade de escopo referida por Eisenhardt (2001) e acima explicitada: de fornecer uma descrição (da prática da

supervisão pedagógica do ensino de NEE), seguindo daí para a tentativa de dar resposta à problemática formulada.

A pesquisa bibliográfica e revisão da literatura, auxiliaram a definir e clarificar a moldura teórica e conceptual do presente trabalho face à natureza e objectivos propostos. A revisão bibliográfica dirigiu-se para o estado da arte actual mas também para aspectos metodológicos, no sentido de encontrar os processos de recolha de informação mais adequados.

Com a experiência recolhida procurámos identificar futuras linhas de investigação a explorar, que se poderão ler adiante nas sugestões futuras sob a forma de propostas de desenvolvimento.

Esta actividade permite-nos aferir da sensibilidade e importância da problemática para os players, instituições e informantes especializados auscultados, bem como testar e aperfeiçoar o texto do questionário a submeter e o guião das entrevistas a realizar.

A escolha das perguntas centrou-se no escopo do presente trabalho, tentando conjugar a abordagem de assuntos mais genéricos com uma tentativa de análise da decisão ética em face de decisões concretas, bem como medir o pulso da autoconsciência para a problemática em análise. Assim, após redacção das interrogações e de um enorme esforço de síntese optou-se por uma sistematização directa dividindo-se o inquérito em três partes: aspetos sociodemográficos, motivações, práticas sociais.

Deste modo, assumindo como referencia todas estas preocupações, coloco algumas questões que se constituíram como ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho:

Qual o papel do supervisor pedagógico do ponto de vista da sua intervenção na mudança do comportamento dos dirigentes escolares?

Qual a sua perceção sobre as crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas inclusão?

O que poderá ser feito de diferente com os pais e encarregados para uma maior participação destes na educação dos seus filhos com NEE?

Quais os principais indicadores para uma cooperação conjunta entre os professores e os supervisores?

6.3 Opções e Procedimentos metodológicos

A metodologia escolhida para este estudo tem por base uma abordagem qualitativa dos processos a investigar, visando recolher dados de como os participantes do estudo vivenciam e interpretam a sua realidade. Esta abordagem situa-se dentro do paradigma fenomenológico, tendo como principal objectivo, compreender o significado e o sentido das situações e experiências. (Bogdan e Biklen, 1994).

O mundo é um organismo vivo, mutável e não algo uniforme, estático. Ou não fosse o mesmo habitado por sujeitos e grupos com diferentes perspectivas sobre um fenómeno, inseridos em diferentes contextos. O mundo é um local cheio de significados diferentes, mas “nenhum deles é necessariamente mais válido ou verdadeiro que o outro”. (Gay, Mills e Airasian, 2009: 7). Assim sendo, os investigadores qualitativos evitam hipóteses estáticas.

O investigador não controla nem manipula o contexto. Pelo contrário, interage de forma intensa com os participantes durante o estudo, recorrendo a métodos de recolha de dados como a entrevista, análise de documentos e a observação. Consequentemente, o número de participantes é tendencialmente pequeno, ao invés do utilizado pelo método quantitativo. Os dados são analisados de uma forma indutiva por categorias e organizado por amostras que produzem sínteses descritivas. (Gay, Mills e Airasian, 2009:7).

Este paradigma valoriza a compreensão e a explicação, que estabelece uma relação de causa e efeito, ou seja, pressupõe uma causalidade temporal. (Gay, Mills e Airasian, 2009). O investigador quantitativo apenas considera pesquisáveis os fenómenos que possam ser submetidos ao procedimento experimental. Deste modo, o nosso estudo tem a vertente qualitativa e quantitativa.

“Considera-se que os fenómenos com significado humano e cultural, podem ser conhecidos objectivamente, na medida em que se consigam colocar ao alcance da observação e da descrição. Descritos (e registados) cuidada e pormenorizadamente, eles podem ser compreendidos univocamente, qualificados e categorizados no seu

enquadramento de significação, mesmo quando reconhecidos como únicos ou singulares”. (Leal, 2004: 5).

Visando uma melhor compreensão do paradigma patente nesta investigação, apresenta-se cinco características que de acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994) o caracterizam: (1) o ambiente natural é a fonte privilegiada para a obtenção de dados e o investigador constitui-se como o instrumento principal pois “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (p.47). O contexto influencia o comportamento humano, sendo crucial o investigador deslocar-se ao local de estudo, interagindo com os sujeitos/fenómeno em estudo, recolhendo dados de forma adequada; (2) os dados recolhidos são sob a forma de palavras e imagens e não de números visto que a “investigação qualitativa é descritiva” (p.48). O investigador analisa toda a riqueza dos dados recolhidos. Esta abordagem exige que “o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação” (p.49); (3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49). O investigador qualitativo centra-se no como e não no quê, focaliza-se no contexto e no fenómeno, na forma como o processo de investigação se desenrola; (4) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”.(p.50). As teorias surgem no decorrer da recolha de dados, baseando-se na informação obtida. O investigador nunca “presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação.” (p.50); (5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.(p.50). Interessa ao investigador qualitativo o “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p.50), acedendo desta forma à “dinâmica interna das situações, dinâmica, que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p.51).

Atendendo às características anteriormente citadas considera-se que a investigação qualitativa não permite a generalização da explicação de um fenómeno, mas sim apenas, a sua compreensão, “a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994:16).

6.4 Objectivos do estudo

6.4.1 Objectivo Geral

Identificar qual o papel do supervisor pedagógico na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Caso: Município de cabinda, ano 2013

6.4.2 objetivos específicos

Determinar qual o papel do supervisor pedagógico do ponto de vista da sua intervenção na mudança do comportamento dos dirigentes escolares?

Identificar a sua perceção sobre as crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas inclusão?

Determinar o que poderá ser feito de diferente com os pais e encarregados para uma maior participação destes na educação dos seus filhos com NEE?

Identificar quais os principais indicadores para uma cooperação conjunta entre os professores e os supervisores?

6.5 Instrumento de recolha de dados

6.5.1 Questionários

O questionário foi construído em blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração de perguntas, (apêndice 2). Os inquiridos foram previamente informados da sua participação. A intenção de realizar este questionário prendeu-se com a necessidade de colhemos informações úteis sobre a sua perspectiva sobre as motivações e atitudes perante a educação especial e, principalmente em crianças com NEE, bem como o papel do supervisor na implementação das políticas educativas de inclusão.

O questionário é constituído de respostas múltiplas para que os inquiridos possam indicar algo que não tenham sido por nós categorizadas, e por questões abertas de modo

a que o questionário se apresente menos directivo, apresentando alguma flexibilidade e liberdade de nas opiniões expressas.

Assim, o método de recolha de dados foi através da elaboração de um questionário semi-estruturado (ver apêndice 3), composto essencialmente por perguntas fechadas, recorrendo a categoria gerais resultantes da pesquisa bibliográfica. A grande vantagem deste processo foi que possibilitou atingir pessoas de diversas categorias profissionais.

E permitiu que as pessoas respondessem no momento que lhes pareceu mais apropriado. No entanto apresentou limitações, porque impediu o auxílio ao pesquisado quando este não entendeu determinada pergunta pelo facto de se procurar obter o máximo de informação possível sobre as respectivas percepções.

A Entrevista

Sendo o mundo social construído por indivíduos a entrevista qualitativa permite ao investigador recolher dados que visam compreender um determinado fenómeno e a sua relação com os sujeitos. Assim, a entrevista tem como objectivo conhecer as crenças, os valores, as atitudes e as motivações das pessoas que se inserem em determinados contextos.

Segundo Bogdan e Biklen “ a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (1994: 134).

De acordo com vários autores (Bogdan e Biklen, 1994; Gaskell, 2005; Ghiglione e Matalon, 1992), as entrevistas podem ser mais ou menos estruturadas consoante os objectivos do trabalho de investigação. Assim, existem entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas.

No caso do presente estudo, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, adequadas a análise de cariz qualitativa (Gaskell, 2005). Estas entrevistas têm como suporte um guião orientador. E tal como o nome indica, é algo que orienta “ e não deve ser seguido à risca como se o sucesso da investigação estivesse dependente dele” (Gaskell, 2005). Desta forma, existe flexibilidade na ordem das questões, estimula o aparecimento de

outras e permite ao entrevistado produzir um discurso pessoal, sobre os temas abordados.

Tais características permitem manter um ambiente natural de conversa, contudo, se o entrevistado não abordar naturalmente um dos temas, o entrevistador deve de lhe propor o tema. Segundo Bogdan e Biklen, com as entrevistas semiestruturadas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. (1994:135).

Embora a entrevista seja uma técnica que dá a conhecer a perspectiva dos entrevistados, existem factores que a condicionam como: a cultura das pessoas; a empatia que se estabelece entre entrevistador/ entrevistado; os objectivos; o meio e o tempo/disponibilidade do entrevistador e entrevistado. O entrevistador tem que estar atento a esses factores.

Torna-se indispensável existir alguns cuidados a ter durante a entrevista. Esses cuidados prendem-se com o respeito que todos os entrevistados devem merecer ao entrevistador. Este último deve ao longo do seu desempenho identificar-se com a sua função e

ESCOLAS	SUPERVISORES	PROFESSORES
----------------	---------------------	--------------------

descolar-se da sua identidade, não exprimindo as suas opiniões; deve de conduzir o seu entrevistado para um aprofundamento do seu discurso (excepto em entrevistas directivas); ouvir atentamente o que lhe é transmitido e, obviamente, ser sensível às relações humanas.

A entrevista deve ser efectuada num local calmo para a concentração ser maior e o discurso fluir com mais facilidade. A duração da entrevista deve ter em conta o grau de interesse que o próprio entrevistado tem em responder.

Outro aspecto importante é a confidencialidade e o anonimato, que devem ser assegurados e garantidos aos entrevistados.

6.6 Amostra de estudo

	M	F	MF	PERCENTAGEM	M	F	MF	PERCENTAGEM
DANGERÉ	6	10	16	5,8%	5	17	22	8,1%
ESCOLAS	SUPERVISORES				PROFESSORES			
IMINE	15	10	25	9,3%	14	8	22	8,1%
PUNIV	14	11	25	9,3%	15	10	25	9,3%
DANGERÉ	10	8	18	6,5%	18	22	40	14,8%
ISCED	17	8	25	9,3%	18	22	40	14,8%
INDUSTRIAL	30	46	76	27,8%	36	24	60	21,8%
INDUSTRIAL	21	46	67	24,3%	16	24	40	14,8%
PUNIV	15	10	25	9,3%	14	8	22	8,1%
SAYDI-MINGA	17	12	29	10,5%	14	14	28	10,2%
ISCED	17	12	29	10,5%	14	14	28	10,2%
TOTAL	80	59	139	50%	76	59	135	50%
INDUSTRIAL	64	8	72	26,1%	8	63	71	25,8%
SAYDI-MINGA	17	4	21	7,5%	152	72	224	81,3%
TOTAL	161	59	220	78,5%	534	272	806	29,1%

A amostra de estudo é constituída por 806 participantes de 6 escolas. O quadro seguinte demonstra a população.

Quadro 9 - Definição e distribuição da amostra por escola

6.7 Apresentação de resultados das entrevistas

Apresentação de resultados

Quadro 10 - PAIS E ENCARREGADOS COM EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Categorias	Subcategorias	ANÁLISES DE REGISTO				E5
		E1 (criança cega)	E2 (criança cega)	E3 (criança cega)	E4 (criança cega)	
O que te motivou matricular o seu filho na escola	A criança estudar numa escola de ensino normal	<p><i>“Foi depois da operação malfeita numa consulta com outra da menina”</i></p> <p><i>“aconselhou nos dizendo que existe escolas do ensino especial eu até não acreditei pensando que seria o fim da menina”</i></p>	<p><i>“Ele é uma criança que se sente ser normal mesmo com a sua deficiência e sempre com desejo vontade de estudar é por isso que os meus pais fizeram de tudo procurar uma escola que pode poderia enquadrar com a sua dificuldade “</i></p>	<p><i>“por falta de informação fui dizendo para ele que ainda estamos a tratar dos seus olhos logo que melhorar vás a escola mais nem com isso fizemos tantas intervenções”</i></p> <p><i>“A principio eu não sabina que ele cá em cabinda poderia estudar mais em conversa com um amigo meu explicando-lhe a situação do meu filho disse me que estes alunos com deficiência também podem estudar”</i></p>	<p><i>“Visto que ele passava todo tempo em casa e ele mesmo já pedia que queria estudar e lhe matriculamos mais era muito agressivo por causa da deficiência de visão que tem e preferimos ele estivesse por um tempo em casa”</i></p>	<p><i>“Primeiro vimos as capacidades dele que ele tem e mesmo assim não foi fácil por causa da deficiência visual que ele tem sofri muito porque a quem pensa que não procurei saber da cura dele”</i></p>
Sabes que o teu filho estuda com outras crianças que não necessitam de um acompanhamento especial	Com conhecimento	<p><i>“Sim porque sempre que eu a deixo vejo alunos que não tem a mesma deficiência tem alguns na mesma sala com deficiência auditiva”</i></p>	<p><i>“Sim sabemos”</i></p>	<p><i>“Sim sei”</i></p>	<p><i>“sim sei”</i></p>	<p><i>“Não sei”</i></p>
Será o seu educando frequenta a escola com entusiasmo	Motivação Entusiasmo	<p><i>“Sim principalmente os dias que esta desposta e ela tem muita vontade de estudar e ainda fala do futuro dos seus sonhos ela diz que será cantora”</i></p>	<p><i>“Vai motivado”</i></p>	<p><i>“Sempre foi motivado porque desde criança sempre gostou de estudar e sempre foi o sonho dele estar numa sala de aula”</i></p>	<p><i>“Vai muito motivado porque ele gosta de estudar”</i></p>	<p><i>“Ele vai com muito entusiasmo e muito motivado e ele e sempre motivado em querer continuar a estudar”</i></p>

O que ele gosta mais de fazer na escola	Conviver com outras crianças	<i>“Ela fica passando a matéria porque dos dias que ela não vai e tive que comprar um telefone para um dos seus colegas este sempre ligou para lhe informar dos conteúdos que tiveram quando ela não vai”</i>	<i>“Segundo as informações do professor ele tem muita vontade de aprender e com necessidades de se comportar como um aluno qualquer e gosta de conversar com os outros mais o maior objetivo dele é estar aí a aprender”</i>	<i>“Segundo as informações do professor ele tem gosto de estar na sua sala a passar matéria porque nem todos os dias ele vai por causa de meios financeiros para pegar o táxi”</i>	<i>“Ele faz muitas amizades, tem um poder de se aproximar muito as pessoas, tem muitos amigos crianças, adultos mais velhos estes laços de amizades lhe ajudam muita mesmo”</i>	<i>“O que ele faz mais é cantar, tocar, emita jornalistas”</i>
INTERACÇÃO NA VIDA ESCOLAR						
Alguma vez o seu filho se queixou de ser discriminado pelos seus colegas?	Nunca se queixou	<i>“- Não ela sempre foi muito querida mesmo quando estive na sala inclusiva como vivemos próximo da aquela escola os colegas vinham em casa saber o porque que ela faltou. Nunca recebi nem uma queixa”</i>	<i>“Não ainda”</i>	<i>“Não ele sempre disse os meus colegas gostam muito de mim, estou sempre ao meu lado”</i>	<i>“Não”</i>	<i>“Não”</i>
O seu filho em alguma vez já te disse que o professor lhe dá pouca atenção que os outros colegas	Sem queixas	<i>“Nunca graças nunca tive nem uma informação negativa”</i>	<i>“Não só tem reclamado do seu professor sendo alguém também alguém com deficiência visual porque as vezes não a parece por motivos como por exemplo a falta do guia, de meios financeiros para apanhar o táxi”</i>	<i>“Não segundo ele diz que mesmo o professor ter a mesma deficiência tem tempo para todos nós até passa carteira por carteira para ver quem escrever e quem não está a escrever”</i>	<i>“Não”</i>	<i>“Não”</i>
De que maneira participa na vida escolar do seu filho	Participando com os professores e outras crianças	<i>“Conversando e quando ela pega o livro e sempre pede me para trazer de serviço algumas caixas de xarope que vem as escritas em braille e trago e lhe ajuda bastante porque não</i>	<i>“A grande participação é apoiar, sempre eu consigo um tempo para ele lhe deixar na escola lhe esperamos lá até as suas aulas terminar, voltar com ele para casa ter aquela</i>	<i>“A grande participação quando lhe levo na escola fico lá fora a espera até terminar as aulas isto todos dias que tiver dinheiro de táxi”</i>	<i>“Motivando, dando força, coragem é difícil par qualquer pessoa é só ter paciência coragem e determinação um dia chega lá”</i>	<i>“Quando sou convocado vou e quando não tenho tempo mando uma outra pessoa para ir me representar e que me trazem informações”</i>

		<i>tem nem um livro escrita em braile”</i>	<i>paciência e temos trabalhado em coletivo para lhe ajudar”</i>			
RENDIMENTO ESCOLAR						
Notas alguma evolução no aproveitamento escolar do seu filho	Bastante evolução Ler e escrever	<i>“Noto muita evolução”</i>	<i>“Sim porque antigamente nem sabia soletrar o seu nome mais agora já sabe e agora já consegue fazer conjunção dos sons”</i> <i>“nós temos notado um melhoramento sobre as letras alfabéticas ele já conhece e já faz junções de sons sem dificuldades a única coisa que ele faz é perguntar para saber se esta certo ou não.”</i>	<i>“Sim noto muita evolução visto que no passado não sabia nada da escola hoje já em conversa com outros irmão já fala do alfabeto, a formação de palavras e na matemática ajuda os outros falando embora ser difícil para os outros ele escreve da sua maneira e as vezes quer que os outros leem”</i>	<i>“Uma das coisas que me admira muito ele consegue mandar mensagem de texto e consigo ler e entender exatamente o ele quer para mim a partir do seu telefone”</i> <i>“escrita porque ele escreve braile e não escrita normal mais ele nunca entrou numa escola normal desde que começou a estudar sempre foi nas escolas e sempre nas salas especiais porque ele é do ensino especial”</i>	<i>“Muita evolução ele é mesmo inteligente e sempre fez da realidade da sua deficiência, se interessa muito no ele faz, consegue escrever mensagens no telefone”</i>
Tem ido à escola do seu filho para saber do seu rendimento escolar	A ida à escola é frequente	<i>“Sim tem ido e sempre que fazem as provas vou lá saber dos resultados”.</i>	<i>“tem-se ido sim”</i>	<i>“Tenho ido principalmente quando ele diz que estamos a fazer provas logo depois de terminar na semana seguinte vou lá saber dos seus resultados”</i>	<i>“Sim”</i>	<i>“Tenho ido principalmente depois das avaliações”</i>
O teu filho consegue fazer as tarefas de casa sem dificuldades	Faz as tarefas da escola	<i>“Ela faz normalmente”</i>	<i>“Ele tem tido dificuldades mais ele tem aquela coragem de as superar porque as vezes eu acordo as 4 horas para fazer leitura como já é do hábito</i>	<i>“Mesmo Com dificuldades ele consegue fazer”</i>	<i>“Ele consegue fazer as suas tarefas embora eu não entender a linguagem, eu só vejo ele picotar na folha de cartolina com uma régua”</i>	<i>“Sim ele faz, escreve e lê, segundo as informações do professor ele faz muito bem e quando nos encontramos em</i>

			<i>e sempre lhe encontrei ai a pitar porque ele usa sistema braile”</i>			<i>qualquer lugar ele sempre o seu filho é bom e é inteligente”</i>
Auxilia o seu filho resolver as tarefas de casa	Tento auxiliar embora com dificuldades	<i>“auxilio mais a grande dificuldade eu lhe dito a matéria a partir do livro normal eu dito e ele escreve em braile mais não consigo ler para verificar se esta certo ou não e nem tão pouco explicar”</i>	<i>“Tem dificultado um pouco por causa do sistema de escrita que é muito diferente da minha e as vezes ele tem dificuldade de uma palavra me pergunta e eu lhe digo e escreve mais não consigo verificar se escreveu bem ou não”</i> <i>“a matemática também encontro dificuldades pergunta me quanto dá 2 mais a lhe dou resposta mais não consigo verificar o que fez a única coisa que faço é não entrar em grandes detalhes com ele para não ferir a sensibilidade dele”</i>	<i>“Não consigo lhe auxiliar porque do instrumento que ele usa não entendo nada só vejo uma régua com furo não consigo utilizar a única coisa que faço é observar e quando termina lhe pergunto já terminou e fizeste bem”</i>	<i>“Não consigo auxiliar diretamente mais se tem alguma dúvida ele pergunta o que isso, porque isso isto explicando agente explica mais diretamente isto tende de ser assim não consigo ajudar neste sentido porque do tipo de sistema de ensino”</i>	<i>“Com tipo de deficiência que tem não consigo”</i>

CONDIÇÕES DE TRABALHO						
Na escola onde o seu filho estuda as condições são adequadas para o ensino especial?	Sem condições para crianças cegas	<p><i>“A minha grande preocupação é a higiene a sala esta sempre suja, o resto dos andares estão sempre limpa mais o ultimo onde estudam esta sempre suja”</i></p> <p><i>“Ela reclama muita da escada porque estudam no primeiro andar e com o tipo de deficiência visual que tem, tem tido muitas dificuldades e quando quer ir ao WC dificulta que até uma vez já fez necessidades menor nas calças”</i></p>	<i>“As condições que tem é sala e carteiras mais como deficientes visuais não tinham que estudar no segundo andar por causa dos degraus e tinha que ser nas rés de chão para facilitar a locomoção”.</i>	<i>“As condições não são boas sempre que vou lhe deixar fico muito triste por causa dos degraus que ele tem de subir porque ele estuda no segundo andar, não tem sido fácil”</i>	<i>“Acho que as condições não são boas porque sendo deficientes visuais não tinham estudar no segundo andar, ele tinha que estar numa sala que lhe facilitasse a locomoção, a sala de aula deles tinha de ter a casa banho dentro ou próximo para facilitar agora tem de subir degraus sem guias pode desse equilibrar e cair e provocar outros problemas”</i>	<i>“Não são boas”</i>
O teu filho tem materiais didáticos que correspondem com seu tipo de deficiência?	Não existem materiais adequados	<p><i>“Não, tem simplesmente uma pauta porque a maquina que tinha comprado avariou e não temos condições de comprar uma melhor”</i></p> <p><i>“não conheço os materiais e nem sei onde os adquirir, mais o presidente da associação prometeu arranjar os manuais mais até agora ainda não fez”</i></p>	<i>“Não tem só o professor é que tem uma máquina. Mais nós não temos possibilidades de comprar materiais para ele o único que tem é uma regra que não é suficiente para este tipo de ensino”</i>	<i>“Não tem só o professor é que tem uma máquina. Mais nós não temos possibilidades de comprar materiais para ele o único que tem é uma regra que não é suficiente para este tipo de ensino”</i>	<i>“Não tem suficiente mais tem régua, umas placas com muitos furos que ele tem picotando e vai lendo”</i>	<i>“Não tem porque com a deficiência que tem tinha que ter a máquina do sistema braile, ele diz que alguns colegas tem e que no dia que deram ele chegou tarde e as máquinas acabaram, ele não tem nem um material”</i>
Conheces os professores do teu filho?	conhece	<i>“Sim conheço e conversamos muito bem e conheci também a casa porque muita das vezes</i>	<i>“Sim conheço”</i>	<i>“Sim conheço”</i>	<i>“O actual professor não conheço e nem sei se o meu marido conhece”</i>	<i>“Sim conheço”</i>

		<i>tinha atraso da matéria e levava lá a minha filha e dava lhe normalmente sem nenhum problema”</i>				
EXPECTATIVAS PARA O FUTURO						
O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu filho?	Ausências de políticas do governo Independência Discriminação	<i>“Tenho muitas preocupações como lhe ajudar até no futuro eu já tenho 45 anos e segundo a informação que tive na demografia o Angolano tem como esperança de vida até 45 anos”</i> <i>“Se a calhar até aí ela terá as suas asas para voar sozinha sem ajuda dos pais e nem dos pais porque ela diz sempre que tem dois sonhos ela quer ser cantor ou massagista”</i>	<i>“A primeira coisa é ele se formar para vermos se no futuro consiga fazer qualquer coisa ele ser independente porque não é fácil aturar um mais velho sem trabalhar e continuar a depender dos pais”</i> <i>“Nós temos observado os outros países tem pessoas com deficiência mais trabalham e tem a sua sustentabilidade é isto que tem nos preocupado mais até no principio”</i>	<i>“Todos os Dias que vou lhe deixar me pergunto será que este sacrifício vai recompensar, vai mesmo ter emprego, ele adulto será que vai continuar a depender de mim, será vai continuar a ter alguns a lhe dirigir com este tipo de deficiência que tem”</i>	<i>“Eu até não fico preocupada porque eu sei que é uma pessoa muito dinâmico e com muitas capacidades eu tenho certeza que vai se dar bem, é responsável e com ajuda de Deus vai estar bem”</i>	<i>“Tem sido muito difícil em bora alguns com deficiência fazem alguma coisa, neste momento é ele estudar para se ocupar no futuro”</i>
Achas que quando terminar os seus estudos vai conseguir trabalhar	Vai sim com ajudas	<i>“Ela vai trabalhar porque ela é muito corajosa e com ajuda de Deus ela vai”</i>	<i>“Sim com ajuda de Deus e temos fé que até lá o governo há de por as suas mãos porque hoje temos a informação que o governo emprega hoje pessoas com deficiência”</i>	<i>“Acho que com ajuda de Deus sim, com realidade dele é só Deus”</i>	<i>“Vai conseguir”</i>	<i>“Acho que ele vai conseguir como ele é ingente pode ser professor, jornalista, cantor porque ele gosta de tocar viola e cantar, digo que com sabedoria e profissão ele vai conseguir trabalhar”</i>
Que dificuldades prevê?	Dependência de outros	<i>“é uma deficiência que depende sempre de alguém mais co ajuda de Deus vai</i>	<i>“Eu acho que não com ajuda de governo será fácil”</i>	<i>“Com o que ouvi do nosso governo de inserção deles nos locais de trabalho não</i>	<i>“Não vai ter acho que o nosso governo agora esta focalizar neste assunto e esta dar</i>	<i>“Acho que não vai encontrar com Deus tudo é possível mais com</i>

		<i>conseguir ter alguém que vai lhe acompanhando de tudo que ela vai fazer sem grandes dificuldades”</i>		<i>terá dificuldades”</i>	<i>oportunidade nestas pessoas com NEE e quando ele terminar vai ajudar os outros com mesmo tipo de deficiência”</i>	<i>tipo deficiência visual que tem não conseguir logo na primeira ao procurar logo de imediato ver logo e até determinar aquele é o fulano e a felicidade de comunicar com as pessoas”</i>
--	--	--	--	---------------------------	--	--

ENTREVISTA DIRIGIDA AO TÉCNICO DO ENSINO ESPECIAL DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA PROVINCIA DE CABINDA

Categoria	subcategorias	E6 (Técnico Especial da Secretaria da Educação)
Consideras que a função que exerce tem relação com a sua formação académica e profissional		
Há quanto tempo funciona a inclusão em Cabinda?	3 fases de inclusão	<p><i>“A educação em cabinda posso fazer um historial teve três etapas: a 1ª de 1993 -1994 neste período foi de preparação do primeiro lote de preparação dos professores de educação especial em cabinda; 1994 – 1995 veio a outra etapa a 2ª foi a etapa que se matriculou o primeiro lote de crianças na aquela altura conseguiu se 7 crianças de deficiências diferente infelizmente também não se arrancou porque o mundo colocou se interrogado e 1997 – 1999 veio esta etapa 3ª nesta altura quem estava dirigir é uma professora vindo de cuba que tinha feito a defectologia a doutora Matos e matricula e também não arrancou porque as condições que ela encontrou em cabinda não lhe conduzia”</i></p> <p><i>“para cabinda a partir de 1999 já tínhamos uma visão, qual era esta visão nós já havia crianças com deficiências limitadas e havia deficiências consideradas profundas é assim que nós vimos abrir duas alas salas especiais e naquela altura salas integradas arrancamos na aquela altura salas especiais e as integradas até em 2007 em veio o processo da inclusão e mesmo assim nós viemos trabalhando nesse molde”</i></p> <p><i>“só em 2013 depois da nossa defesa do mestrado é fomos vendo que havia necessidades de aplicar a inclusão em dois moldes teríamos a inclusão total, a inclusão parcial e a inclusão limitada o que isso queria dizer a inclusão total”</i></p>
Desde o seu funcionamento houve melhorias?	Melhorias na funcionalidade das turmas	<i>““Houve melhorias neste momento agora sem medo de errar, temos mais 4 alunos que terminaram o ensino médio e infelizmente caímos num desuso neste ano já estaríamos mais 4 na universidade, acreditamos que no próximo ano como o ISCED está sempre com mãos abertas nós vamos antecipar a situação antes das provas e dos outros passos”</i>
É importante esta modalidade de ensino? Porque	Importante para a inclusão dos alunos com NEE	<i>“Com esta realidade tem uma grande importância eu posso dizer isso como técnico e os resultados que estamos a adquirir, hora neste momento antes de falarmos do seu aproveitamento académico eles já são professores e já prestam</i>

		<p><i>atenção os seus concidadãos da mesma deficiência”</i></p> <p><i>“por conseguinte já não estamos a aplicar um outro passo que se chama reforço escolar como está este reforço escolar é depois das aulas nas salas estes alunos tem o período oposto chegam até a secretaria na presença deste professor surdo ele dá dois tempos de revisão global da matéria que os outros colegas apanharam na escola”</i></p>
Quanto ao número de educandos há aumento?	Aumento significativo	<p><i>“este ano até agora pais que estão atenciosos com os seus filhos com estas condições há um acréscimo nós inicialmente neste ano matriculamos 395 mais fomos vendo alguns deles 45 eram portadores de NEE teriam uma inclusão parcial”</i></p> <p><i>“Posso dizer que se em 1999 tínhamos 7 nas salas especiais hoje já temos 358 já é um passo e nas salas inclusivas em 1999 tínhamos 10 hoje já são 1222 alunos quer dizer que o ensino especial em província hoje controla 1574 alunos aproximadamente logo há um progresso”</i></p>
POLITICAS DA INCLUSÃO		
Que tipo de deficiência é mais frequente?	Deficiência auditiva e visual	<i>“a deficiência mais frequente é a deficiência auditiva é para os surdos o vulgar chamado surdo mudo são no total 220 alunos as outras deficiências é que tira os 134 já a deficiência auditiva assume a maior percentagem, para as salas inclusivas que são 1220 e pouco a deficiência auditiva estão nos 950 logo assumem a função maior”</i>
Quais são as políticas que a Secretaria provincial da educação aplica para manter este ensino?	<p>Vontade dos técnicos de educação especial</p> <p>Boa vontade</p>	<p><i>“Neste preciso momento sempre digo que cabinda esta de parabéns porque que digo isto primeiro é a vontade dos técnicos da educação especial na província, a boa vontade já permite com que com que alguns agora estão a servir de modelo para Luanda próprio a nível nacional está tirar modelo de Cabinda”</i></p> <p><i>“Vieram observar os resultados que manifestamos concretizaram foram até as instituições e fora viram de perto a realidade e agora estão a buscar como modelo de cabinda apesar de não ter uma instituição própria”</i></p>
A Secretaria Provincial da Educação tem dado seminários de capacitação aos professores que trabalham com crianças com NEE?	Melhor formação dos professores em educação especial	<i>“Está tem sido a nossa atenção graças a Deus o nosso fogo de atenção quando temos ido aos municípios temos sentado com os professores apesar de não ser um seminário de longo tempo mais dois dias três dias já nos permite transmitir pelo menos alguma noção a esse corpo docente.”</i>
Questão do professor interprete na sala de aula não atrapalha aprendizagem dos alunos	Não atrapalha	<i>“Nós não tínhamos baseado no decreto presidencial foi uma iniciativa nossa já temos ido nas igrejas trabalhar com o grupo alvo quem é o grupo alvo porque a mamã é que cuida da criança em casa hora nós não podemos escamotear</i>

visto a preparação da aula não tem sido conjunta		<i>uma verdade a verdade é a seguinte o nosso povo não tem ainda a cultura que a pessoa com NEE é um ser humano como qualquer outra criança comum</i>
CONDIÇÕES DE TRABALHO		
Será que as escolas têm condições de trabalho para este tipo de ensino?	Não têm ainda	<i>“Condições não temos a verdade é esta. Mas o que estou sempre a dizer que é preciso a vontade de quem está a dirigir este ensino”</i> <i>“O que deve existir as vezes é a vontade da pessoa que quer instruir esta pessoa”</i>
A Secretaria Provincial da Educação tem acompanhado este processo com rigor?	Sim acompanha	<i>“Temos feito o acompanhamento com rigor”</i>
A Secretaria Provincial da Educação tem estado a oferecer materiais didáticos para alunos?	Falta de materiais para cegos	<i>“Os materiais didáticos tais como os alunos das salas comuns têm os materiais didáticos na altura”</i>
Como tem sido a mobilidade destes alunos principalmente os de problemas visuais.	Muito fraca	<i>“Esta franja dos problemas visuais esta tem sido a dor de cabeça porque nem todo pai tem condições de tirar a criança de casa escola casa vice-versa com um acompanhante ou um guia é nesta ótica que nós apartir da segunda feira vamos ter um seminário de orientação a mobilidade de forma a permitir uma mínima autonomia dos deficientes visuais”</i> <i>“Quanto a locomoção de casa escola, casa é uma dificuldade que temos e temos vindo colocar esta preocupação nos encontros que temos tido com os governantes e com a própria secretaria infelizmente ainda não nos apareceu ninguém da boa fé poder dar uma ligeira atenção”</i>

Quadro 11 - ENTREVISTA DIRIGIDA AO PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DA PROVINCIA DE CABINDA

Categories	Subcategorias	Análises de registo (E7 – Presidente da Associação dos pais)
O que te motivou ser responsável máximo dos pais e encarregado de educação?	Necessidade de existir alguém que conheça os problemas dos alunos com NEE	<p><i>“Primeiro nunca foi sonho meu mais devido o próprio ambiente e a própria questão da própria sociedade onde estamos inseridos isto leu me escrever um bocado aquilo que tem sido o papel dos pais e encarregados de educação no sistema educativo”</i></p> <p><i>“E de ter verificado que ao de um período havia grandes problemas”</i></p> <p><i>“criamos associação de pais e encarregados de educação de cabinda no início que no acto empossamento dos órgãos sociais desta mesma associação tivemos o privilegio de convidar o eis ministro da educação que veio dar na posse destes órgãos sociais em cabinda”</i></p>
Sabes que existe alunos que estudam nas salas normais e que necessitam de um acompanhamento especial?	Sim com conhecimento	<i>“sim sabemos”</i>
Será que os alunos com necessidades educativas especiais frequentam as escolas com entusiasmo?	Com bastante entusiasmo	<i>“Sim”</i>
O que estes alunos gostam mais de fazer nas escolas?	Cotar historias	<i>“Contam historias, Varrem a sala de aula”</i>
INTERACÇÃO NA VIDA ESCOLAR		
Alguma vez algum pai ou encarregado de educação compareceu no teu gabinete se queixou do seu filho ser discriminado pelos seus colegas?	Nunca	<i>“Nestes últimos dois anos não mais no passado sim já ouve pais até chegaram a dizer nos filhos para não irem mais a escola mais o próprio filho que pediam preciso ir a escola porque aquele ambiente me faz bem e nós fomos sensibilizando os pais para deixar porque isto vai passar”</i>
Os pais e encarregados de educação nunca	Sem reclamação	<i>“Não porque nós fazemos visitas. Como por exemplo nós temos salas aqui na secretaria as vezes deixo o</i>

reclamaram da atenção prestado aos seus filhos em relação os outros colegas da mesma sala?		<i>gabinete subo para lá fico a distancia e observo e as vezes cento no ultima carteira a observar e por fim agradeço”</i>
De que maneira os pais e encarregados da educação participam na vida escolar dos seus filhos?	Boa participação	<i>“Participam muito”</i>
RENDIMENTO ESCOLAR		
. Notas alguma evolução no aproveitamento escolar destes alunos?	Muita evolução	<i>“Noto muita evolução”</i>
Os Pais aparecem nas escolas dos seus filhos para saber do seu rendimento escolar?	Sim	<i>“Têm aparecido e assinam também as provas dos seus educandos”</i>
O que os pais dizem sobre as tarefas de casa dos seus filhos, as fazem com ou sem dificuldades?	Com dificuldades	<i>“Fazem com dificuldades porque tudo esta dificil”</i>
Os pais conseguem auxiliar os seus filhos resolverem as tarefas de casa?	Com dificuldades	<i>“não consegue porque....”</i>
CONDIÇÕES DE TRABALHO		
Nas escolas onde estudam estes alunos as condições são adequadas para o ensino especial?	Não existem ainda condições	<i>“e a realidade que temos hoje porque se exigimos escolas em condições adaptáveis a situações dos educandos nem hoje vamos ter estes filhos formados em tão temos que nos adaptar de acordo a realidade que temos”</i>
Os alunos têm materiais didáticos que correspondem para cada tipo de deficiência?	Ausência de materiais didaticos	<i>“Algum material aparece e temos feito apelos aos encarregados da educação para no mercado negro encontrar porque se queremos que nosso filho se forme temos que comprar”</i>
EXPECTATIVAS PARA O FUTURO		
O que o/a preocupa mais em termos do futuro destes alunos?	Independência Discriminação	<i>“Sendo pai e líder não falta preocupação a primeira preocupação é criar as condições adequadas para que eles estudem num ambiente livre e saudável a outra é exatamente continuarmos a bater as portas do sector da educação no sentido de continuar de envidar esforço de colocar planos curricular para esta classe ao seu nível, continuar a apostar na formação dos professores porque se eles tiverem professores competentes bem formados aí vai nos dar a definição”</i>
. Achas que quando terminar os seus estudos vai conseguir trabalhar.	Sim vão conseguir	<i>“Este é o nosso grande orgulho, a nossa grande alegria seria eles terminarem e ensinarem os outros da mesma deficiência. Nós estamos aqui e na medida que realizamos conselhos defendemos isto de que quando há concurso publica temos de velar esta classe não podemos dizer não precisam temos de ter mais atenção”</i>

Quadro 12 - ENTREVISTA. DIRIGIDA A SECRETARIA PROVINCIAL DA MINARS DA PROVINCIA DE CABINDA

(FOI EM CONFERENCIA COM TRÊS RESPONSÁVEIS)

Categories	Subcategorias	E8 (Pedagógica)	E9 (educadora)	E10 (Educadora)
Consideras que a função que exerce tem relação com a sua formação académica e profissional	Formação em educação	<i>“Tenho a formação de educadora”</i>	<i>“Tenho a formação de educadora”</i>	<i>“Tenho a formação de educadora”</i>
EVOLUÇÃO DA INCLUSÃO				
Há quanto tempo funciona a inclusão em Cabinda?	Sem conhecimento	<i>“Não sei”</i>	<i>“Não sei”</i>	<i>“Não sei”</i>
Desde o seu funcionamento houve melhorias?	Houve melhorias	<i>“Já ouve bastante porque verifico e tenho contribuído”</i>	<i>“Já ouve porque vivo com esta realidade”</i>	<i>“já houve”</i>
É importante esta modalidade de ensino?	Muito importante	<i>“E muito importante que continue porque são pessoas normais como nós e os direitos que nós temos e que eles também têm e também merece o direito a educação.”</i>	<i>“E muito importante e que até durante as atividades eles também participam nós achamos que não são deferentes de nós simplesmente têm uma deficiência e nós demos no máximo para que eles saem bem daqui do centro sem grandes dificuldades”</i>	<i>“E importante porque eu como educadora tenho ajudado as atividades embora que com as deficiências tentam se isolar mais façamos de tudo para poderem socializar com outros”</i>
Quanto ao número de educando há aumento?	Tendência para aumentar	<i>“Tende de aumentar”</i>	<i>“Tende de aumentar e temos tido que estas crianças estar no meio das outras consoante a socialização eles primeiro se sente aceite e se tornam outras criaturas, no meio das outras crianças aumenta as suas capacidades o que ela não faz em casa aprende com ajuda da educadora e dos outros colegas”</i>	<i>“aumenta”</i>
POLITICAS DA INCLUSÃO				
Que tipo de deficiência é	Surdez e cegueira	<i>“Surdos mudos”</i>	<i>“Surdos mudos”</i>	<i>“Surdos mudos”</i>

mais frequente?				
Têm controlo com que vivem os alunos com NEE	Sem controlo	“Não temos”	“Não temos”	“Não temos”
Têm controlo do número existente por escola?	Sem conhecimento	“Não sei”	“Não sei”	“Não sei”
As crianças aparecem sozinhos aqui no centro ou são acompanhados pelos pais?	Sempre acompanhadas	“Aparecem com pais ou encarregados de educação”	“Aparecem acompanhados com pais ou encarregados de educação”	“Aparecem com pais e geralmente com as irmãs”
Que contributo tem a MINARS com alunos e encarregados de educação dos alunos com NEE	Acolhimento Apoio Aconselhamento	“De acolhimento, não discriminar, educar como criança normal”	“De acolher, aconselhar e sensibilizar os pais e encarregados e orientar as possíveis escolas onde o seu filho poderá estudar”	“Preparamos para poderem enfrentar o outro meio que é a escola”
MINARS só faz o encaminhamento ou acompanha o evoluir destes alunos?	Acompanha na evolução	“A colhemos e aconselhamos os pais as escolas onde podem matricular os seus filhos e orientamos com o evoluir das crianças porque temos recebido crianças com 10, 11 e 12 anos e ainda precisam estar numa sala de 5 anos e as vezes fica nesta sala 2 a 3 anos para se adaptar e logo adaptado é finalista é orientado aos pais para as escolas que corresponde a sua realidade”	“Acolhemos e consoante a realidade da criança orientamos os pais as escolas do ensino especial que pode matricular o seu filho”	“Aconselhamos os pais matriculem os filhos a uma escola de ensino especial.”
Quais são as políticas que a MINARS aplica para manter este ensino?	O que se pode fazer em cada caso	“Todas aquelas crianças abandonadas e vindo de orfanatos não pagam p e nem um outro direito tudo gratuito tudo fica na nossa responsabilidade, e as tuteladas pagam 50% de todas participações”	“Há muitos pais com poucas possibilidades nós mandamos pagar 50% do valor para ajudar estes pais”	“Crianças de pais de baixa renda participam com um valor 50% para que os seus filhos não desistam”
MINARS tem dado seminários de capacitação aos professores que trabalham com crianças com NEE?	Sempre que é possível	“Em principio nós já temos dado seminários tanto os que trabalham com crianças com NEE e os que não têm”	“Nós já temos dado seminários em bora não ser frequente todos os anos”	“Geralmente quando é planificado temos dado seminários”
CONDIÇÕES DE TRABALHO				

Será que as escolas têm condições de trabalho para este tipo de ensino?	Poucas condições	<i>“Não têm condições porque se precisa de uma escola ideal que corresponde com as suas necessidades deles”</i>	<i>“As condições não são boas”</i>	<i>“As condições não são boas”</i>
MINARS tem acompanhado este processo com rigor?	Sempre	<i>“Temos feito começamos pelos encarregados e se notam alguma diferença no seu filho e também vamos nas instituições.”</i>	<i>“Temos a acompanhado sim.”</i>	<i>“Tem sido bom”</i>
MINARS tem estado a oferecer materiais didáticos para alunos?	Manuais para cegos e surdos não existe	<i>“Sim temos oferecido o que temos tido os materiais normais mais que corresponde com deficiências nunca tivemos”</i>	<i>“Não porque não temos materiais para os alunos com NEE.”</i>	<i>“Não porque não temos matérias para alunos com NEE”</i>
Quando avaria os materiais a MINARS tem auxiliado na reparação dos mesmos?	Não	<i>“Não auxiliamos porque nem conhecemos os materiais que eles usam”</i>	<i>“Não auxiliamos”</i>	<i>“Não auxiliamos”</i>
MINARS tem auxiliado na situação de transporte para alunos com necessidades educativas especiais?	Não sem condições e financiamentos	<i>“Não”</i>	<i>“Não”</i>	<i>“Não temos condições”</i>
EXPECTATIVAS PARA O FUTURO				
O que o/a preocupa mais em termos do futuro destes alunos?	Independência Discriminação	<i>“De eles serem discriminados porque são pessoas normais assim como nós, dar valor a estas crianças porque noutra hora não iam a escola hoje o mundo e a ciência esta evoluído e o homem também evoluiu e eles são capazes, facilitarmos eles chegaram a outros patamares da vida e temos na consciência que são pessoas como nós”</i>	<i>“De eles serem discriminados porque também são pessoas como nós”</i>	<i>“De eles serem discriminados”</i>
Achas que quando terminar os seus estudos vai conseguir trabalhar?	Vão conseguir	<i>“Não vão conseguir com facilidade por causa da discriminação porque até agora o nosso meio não aceita e nem acredita nas capacidades deles no setor de trabalho mais com tudo vão conseguir porque cada dia que passa o preconceito vai passar e porque já fui em dois sectores fui atendida por deficientes”</i>	<i>“Vão conseguir mesmo com algumas discriminações porque segundo as informações que tenho o governo deu alguma percentagem de pessoas com deficiências em todos os concursos que fizerem e alem disto se passaram por teste eu acredito que vão conseguir eles são capazes”</i>	<i>“Mesmo com discriminação vão conseguir”</i>
Que dificuldades prevê?	Adaptação ao	<i>“Muitas dificuldades nas dúvidas do próprio pessoal</i>	<i>“Muitas dificuldades por causa de</i>	<i>“Muitas dificuldades mais com o</i>

	trabalho	<i>que vai encontrar será que ele vai conseguir trabalhar e vai mesmo se adaptar ao trabalho mais com o tempo vão ultrapassar”</i>	<i>deficiência de cada um a falta de fala como complicar para quem não entende pelos gestos, a visão pode dificultar ao identificar algo com facilidades e saber quem está se comunicar com ele de imediato, mais durante a socialização pode ultrapassar essas dificuldades”</i>	<i>tempo passam”</i>
O que os encarregados dizem sobre os seus filhos?	Esperança no futuro do país em termos de políticas de inclusão	<i>“– Os pais com filhos com NEE eles acreditam nos seus filhos, acham que são aceites e aprendem como qualquer criança”</i>	<i>“Alguns ainda têm alguma dúvida de eles serem ensinados e tratados da mesma maneira que as outras crianças mais nós temos sensibilizado que eles conseguem e têm sido tratados bem”</i>	<i>“Muitos dizem que quando os seus filhos estiverem fora deles têm medo de serem discriminados por causa das suas deficiência mais nós demostramos que são tratadas da mesma maneira que os outros e que apesar da deficiência eles consegue aprender”</i>

6.8 Amostra de estudo das entrevistas

A tabela seguinte ilustra a amostra de estudo dos participantes do estudo qualitativo, qualificados com a letra (E)

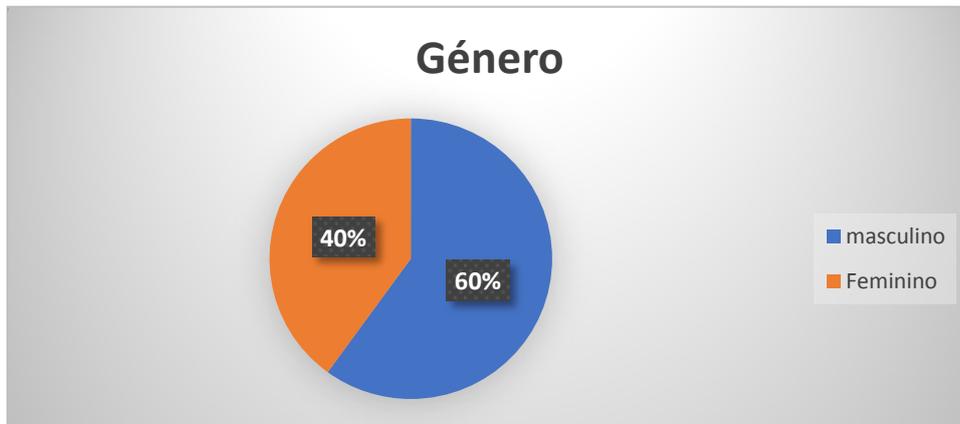
Quadro 13 – participantes das entrevistas

E	Participante
E1	Pais e encarregados de educação
E2	Pais e encarregados de educação
E3	Pais e encarregados de educação
E4	Pais e encarregados de educação
E5	Pais e encarregados de educação
E6	Técnico Especial de Educação
E7	Presidente da Associação de Pais
E8	Pedagógica – MINARS
E9	Educadora – MINARS
E10	Educadora – MINARS

AMOSTRA DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

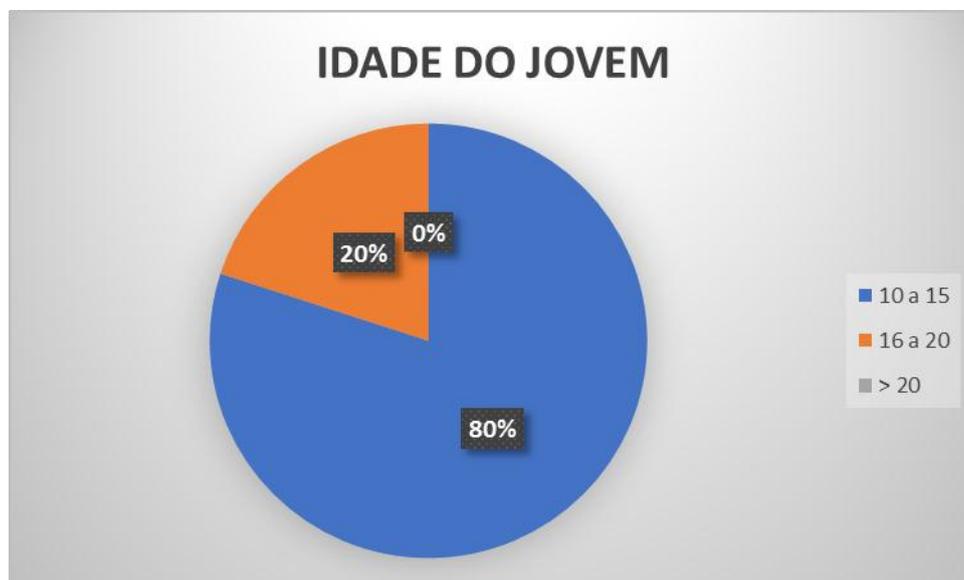
A amostra de participantes no estudo são 60% do género masculino (n = 3) e 40% do género feminino (n = 2).

Gráfico 3 – género dos jovens com NEE



A idade dos jovens com NEE varia, sendo que, 80% tem entre 10 a 15 anos e 20% tem entre 16 a 20%.

Gráfico 4 – idade dos jovens



O nível de instrução dos pais e Encarregados de Educação é essencialmente o ensino secundário (n = 3) e ensino superior (n = 1).

Gráfico 5 – nível de instrução dos pais



6.9 Análise das entrevistas dos Pais e Encarregados de Educação (Triangulação dos dados)

Em relação à categoria “*O que te motivou matricular o seu filho na escola*” teve-se como objetivo principal a análise do motivo dos pais e encarregados de educação em matricular o seu educando numa escola dita normal. Sendo que, a maior parte dos pais não tinha qualquer conhecimento sobre a existência de apoios no que toca à educação de uma criança com NEE, que no caso destas crianças, apresentam como deficiência a cegueira, tal como foi referido “*por falta de informação fui dizendo para ele que ainda estamos a tratar dos seus olhos logo que melhorar vás a escola mais nem com isso fizemos tantas intervenções*”.

Todos os encarregados de educação partilham da opinião de que é importante a integração do seu filho numa escola onde existem crianças sem NEE. Tal como referem “*Ele é uma criança que se sente ser normal mesmo com a sua deficiência e sempre com desejo vontade de estudar é por isso que os meus pais fizeram de tudo procurar uma escola que pode poderia enquadrar com a sua dificuldade*”, e “*Visto que ele passava*

todo tempo em casa e ele mesmo já pedia que queria estudar e lhe matriculamos mais era muito agressivo por causa da deficiência de visão que tem e preferimos ele estivesse por um tempo em casa”.

Realça-se a iniciativa do governo em promover políticas especiais para as pessoas portadoras de deficiência, como uma demonstração do tratamento especial que deve ser destinado àquele grupo, sobretudo os deficientes visuais cujo o reenquadramento as vezes é mais difícil em relação aos demais portadores de deficiência dado o impacto que representa a visão para a vida do ser humano.

O Quadro Lógico do Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola enumera um conjunto de estratégias e ações de onde se destacam algumas que pela sua abrangência e urgência tornam-se imprescindíveis para o relançamento da Educação Especial em Angola. O plano estratégico de desenvolvimento deste quadro estabelece algumas prioridades, que decorrem da necessidade de passarem a ser mais visíveis os investimentos na educação.

Na categoria “***Sabe que o seu filho estuda com outras crianças que não necessitam de um acompanhamento especial***”, teve-se como pretensão apurar o conhecimento dos pais sobre o local de estudo do seu educando, estando em contacto com outras crianças. Pelo que, observou-se que a maior parte dos pais e encarregados de educação tem conhecimento desta situação, tal como foi referido “Sim porque sempre que eu a deixo vejo alunos que não tem a mesma deficiência tem alguns na mesma sala com deficiência auditiva”, “Sim sabemos”.

De acordo com o Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial, para que o desenvolvimento pleno das pessoas com necessidade educativas especiais transitórias ou permanentes sejam conseguidos, é necessário fornecer a estas crianças um serviço prévio de diagnóstico e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem, no seio da aprendizagem de outras crianças.

Em complemento da questão anterior, foi nossa pretensão apurar se o educando frequenta a escola com entusiasmo ou por contrário com tristeza, através da categoria “***Será o seu educando frequenta a escola com entusiasmo***”. De acordo com os participantes, as crianças têm bastante vontade em estudar e aprender, tal como foi

referido “Sempre foi motivado porque desde criança sempre gostou de estudar e sempre foi o sonho dele estar numa sala de aula”, e “Vai muito motivado porque ele gosta de estudar” “Ele vai com muito entusiasmo e muito motivado e ele e sempre motivado em querer continuar a estudar”.

Na categoria “*O que ele gosta mais de fazer na escola*” o objetivo é determinar o que a criança mais gosta de fazer na escola e daí demonstra o entusiasmo. Pelo que, observou-se que de acordo com os pais e encarregados de educação, as crianças demonstram uma grande vontade de aprender, conviver com os colegas, o que ilustra a vontade de relacionamento com os pares. Tal como foi referido: “Ela fica passando a matéria porque dos dias que ela não vai e tive que comprar um telefone para um dos seus colegas este sempre ligou para lhe informar dos conteúdos que tiveram quando ela não vai”, “Ele faz muitas amizades, tem um poder de se aproximar muito as pessoas, tem muitos amigos crianças, adultos mais velhos estes laços de amizades lhe ajudam muita mesmo” e, “O que ele faz mais é cantar, tocar, emita jornalistas”.

Na categoria “*Alguma vez o seu filho se queixou de ser discriminado pelos seus colegas?*” foi importante determinar se a criança se sentiu discriminada em relação à sua condição de deficiência. Pelo que se observou que os pais e encarregados de educação referem que não existe discriminação por parte dos colegas e professores, pelo contrário ajudam bastante na sua integração. Tal como foi referido “Não ela sempre foi muito querida mesmo quando estive na sala inclusiva como vivemos próximo da aquela escola os colegas vinham em casa saber o porque que ela faltou. Nunca recebi nem uma queixa”. A este aspeto, refere-se as premissas de Correia (2008) o qual salienta que a inclusão do aluno portador de deficiência visual na escola deve ser equacionada prevendo uma educação apropriada às suas características e necessidades, incluindo a atenção por parte dos colegas e professores. Chama-se a atenção de Coimbra (2003), o qual refere que a escola tem um papel preponderante na resposta aos direitos destas crianças e deve ser uma referência na procura de soluções para combater qualquer tipo de discriminação e preconceito, que ainda possa existir aos portadores de necessidades educativas especiais.

Na categoria “*O seu filho em alguma vez já te disse que o professor lhe dá pouca atenção que os outros colegas*”, houve a pretensão de determinar mais uma vez se o professor dá a mesma atenção a estas crianças em relação aos colegas. Pelo que,

observou-se como o professor possui uma deficiência idêntica, consegue-se aperceber melhor o que a criança sente e necessita, tal como foi referido “Nunca graças nunca tive nem uma informação negativa”, “Não segundo ele diz que mesmo o professor ter a mesma deficiência tem tempo para todos nós até passa carteira por carteira para ver quem escrever e quem não está a escrever”.

Em complemento, a categoria “*De que maneira participa na vida escolar do seu filho*”, foi pretensão analisar de que forma os pais e encarregados de educação participam na vida escolar da criança, pelo que se observou que os pais tentam a todo o custo apoiar e motivar a sua caminhada na aprendizagem, embora a escrita em braile não seja fácil para alguns pais, pela sua complexidade. Tal como foi referido “Conversando e quando ela pega o livro e sempre pede me para trazer de serviço algumas caixas de xarope que vem as escritas em braile e trago e lhe ajuda bastante porque não tem nem um livro escrita em braile” e, A grande participação é apoiar, sempre eu consigo um tempo para ele lhe deixar na escola lhe esperamos lá até as suas aulas terminar, voltar com ele para casa ter aquela paciência e temos trabalhado em coletivo para lhe ajudar”. Bem como, “Motivando, dando força, coragem é difícil para qualquer pessoa é só ter paciência coragem e determinação um dia chega lá”

Na categoria “*Notas alguma evolução no aproveitamento escolar do seu filho*”, o objetivo era identificar, na opinião dos pais e encarregados de educação, se a criança teve alguma evolução no aproveitamento escolar e, os resultados desmontaram que foi notável a evolução da criança desde que foi integrada na escola com outras crianças ditas normais. Tal como foi referido, “Sim porque antigamente nem sabia soletrar o seu nome mais agora já sabe e agora já consegue fazer junção dos sons”, “nós temos notado um melhoramento sobre as letras alfabéticas ele já conhece e já faz junções de sons sem dificuldades a única coisa que ele faz é perguntar para saber se esta certo ou não.” A este aspeto, a escola, enquanto promotora da inclusão para todos, deve ter como requisito central para trabalhar com o portador de deficiência visual professores qualificados. Coimbra (2003, p.13), o mesmo autor refere que, a ação docente é o principal alicerce que sustenta o processo de apropriação do conhecimento, enquanto veículo de organização do ambiente educacional, de orientação das ações dos educandos e de observação da evolução, destes últimos.

Na categoria “*Tem ido à escola do seu filho para saber do seu rendimento escolar*”, o objetivo foi identificar se os pais e encarregados de educação participam na educação e evolução do seu educando e de que forma o fazem. Assim, de acordo com os participantes, a ida à escola é frequente para ter conhecimento dos resultados das provas e avaliações, tal como foi referido “Sim tem ido e sempre que fazem as provas vou lá saber dos resultados”, “Tenho ido principalmente quando ele diz que estamos a fazer provas logo depois de terminar na semana seguinte vou lá saber dos seus resultados”.

Na categoria “*o seu filho consegue fazer as tarefas de casa sem dificuldades?*”, o objetivo era identificar se a criança consegue fazer os trabalhos de casa sem dificuldades, por ser em escrita braile. Assim, os resultados demonstraram que as dificuldades ainda são algumas, pela escrita complexa, embora a criança consiga superar as dificuldades, pela motivação e vontade de aprender. Tal como foi referido, “Ele tem tido dificuldades mais ele tem aquela coragem de as superar porque as vezes eu acordo as 4 horas para fazer leitura como já é do hábito e sempre lhe encontrei aí a apitar porque ele usa sistema braile, “Mesmo Com dificuldades ele consegue fazer”. A este aspeto, Campbell, S. (2009) apela que é necessário mudar a forma de ensinar, tornando mais atraentes os conteúdos a serem ministrados, não só integrando a realidade, mas também a transformando, aliando-a aos interesses dos alunos, tornando prazeroso e mais efetivo o ato educativo. Os professores deverão dar continuidade aos seus estudos, aprofundando o desenvolvimento profissional, visando estar sempre preparados para criar novas formas de estruturar o processo de ensino e aprendizagem mais direcionado às necessidades dos seus alunos.

Na categoria “*Auxilia o seu filho resolver as tarefas de casa*”, em complemento da questão anterior foi importante a sua determinação. Assim, identifica-se que a maior parte dos pais e encarregados de educação, auxilia da forma que pode, já que se trata de uma forma de escrita complexa e que nem sempre está acessível aos pais. Tal como referem, “auxilio mais a grande dificuldade eu lhe dito a matéria a partir do livro normal eu dito e ele escreve em braile mais não consigo ler para verificar se esta certo ou não e nem tão pouco explicar” e “Tem dificultado um pouco por causa do sistema de escrita que é muito diferente da minha e as vezes ele tem dificuldade de uma palavra me pergunta e eu lhe digo e escreve mais não consigo verificar se escreveu bem ou não”. “a matemática também encontro dificuldades pergunta me quanto dá 2 mais a lhe dou

resposta mais não consigo verificar o que fez a única coisa que faço é não entrar em grandes detalhes com ele para não ferir a sensibilidade dele”

Na categoria ***“Na escola onde o seu filho estuda as condições são adequadas para o ensino especial?”*** o objetivo foi analisar a opinião dos pais e encarregados de educação em relação às condições da escola onde o filho frequenta. Pelo que, os resultados demonstraram que a maior preocupação é a higiene da sala de aula, as escadas e a ida ao WC, que não tem condições para este tipo de crianças. Tal como foi referido, “A minha grande preocupação é a higiene a sala esta sempre suja, o resto dos andares estão sempre limpa mais o ultimo onde estudam esta sempre suja”, “Ela reclama muita da escada porque estudam no primeiro andar e com o tipo de deficiência visual que tem, tem tido muitas dificuldades e quando quer ir ao WC dificulta que até uma vez já fez necessidades menor nas calças”.

Na categoria, ***“O seu filho tem materiais didáticos que correspondem com seu tipo de deficiência?”***, foi importante determinar se a criança tem acesso aos materiais didáticos apropriados, neste caso, os livros em braile. “Acho que as condições não são boas porque sendo deficientes visuais não tinham estudar no segundo andar, ele tinha que estar numa sala que lhe facilitasse a locomoção, a sala de aula deles tinha de ter a casa banho dentro ou próximo para facilitar agora tem de subir degraus sem guias pode desse equilibrar e cair e provocar outros problemas”.

Na categoria ***“O teu filho tem materiais didáticos que correspondem com seu tipo de deficiência?”*** surge como complemento da questão anterior, em relação á existência de materiais didáticos correspondentes ao tipo de deficiência da criança. Assim, as respostas dos participantes demonstram que não existem materiais adequados à deficiência da criança, ou seja, os livros em braile. Tal como referem, “Não, tem simplesmente uma pauta porque a maquina que tinha comprado avariou e não temos condições de comprar uma melhor”, “Não tem só o professor é que tem uma máquina. Mais nós não temos possibilidades de comprar materiais para ele o único que tem é uma regra que não é suficiente para este tipo de ensino”. Neste caso, evidencia-se que a escola não possui materiais adequados às deficiências das crianças, seja por falta de financiamento ou por conhecimento insuficiente.

Na categoria, *“Conheces os professores do teu filho?”*, foi importante determinar se os pais e encarregados de educação da criança, conhecem os professores dos seus filhos, pelo que os resultados demonstram que, a maior parte conhece os professores dos filhos. Tal como foi referido, “Sim conheço e conversamos muito bem e conheci também a casa porque muita das vezes tinha atraso da matéria e levava lá a minha filha e dava lhe normalmente sem nenhum problema”.

Foi importante no final da entrevista conhecer as expectativas dos encarregados de educação, em relação ao futuro dos seus filhos, pois a presença desta deficiência limita algumas atividades profissionais.

Na categoria *“O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu filho?”*, teve-se como pretensão determinar quais as principais preocupações dos pais e encarregados de educação em relação ao futuro dos seus filhos. Identificou-se que, as principais preocupações é a limitação da visão em relação à profissão e independência. Tal como foi referido, “Se a calhar até aí ela terá as suas asas para voar sozinha sem ajuda dos pais e nem dos pais porque ela diz sempre que tem dois sonhos ela quer ser cantor ou massagista” “A primeira coisa é ele se formar para vermos se no futuro consiga fazer qualquer coisa ele ser independente porque não é fácil aturar um mais velho sem trabalhar e continuar a depender dos pais”. Neste aspeto, salienta-se a ajuda do próprio governo em relação a estas crianças, com a criação de políticas de integração social e de emprego, chamamos a atenção para os pressupostos de Lee Brattland Nielsen, o qual refere que, A escola, família e comunidade precisam interagir! É uma luta constante e diária, numa sociedade preconceituosa que vivemos, não só contra as pessoas com necessidades educativas especiais, mas, aos brancos, ciganos, gordos, magros, etc. É uma luta nossa de combater esse preconceito juntos, de nos aliarmos aos que tem o temor de DEUS, e termos também paciência e confiar, pois, há muitos profissionais que abraçam essa causa. Falta muito para que a inclusão aconteça! Mas vemos pouco a pouco, esse número crescendo, não é um número de matrícula e carteira na sala, mas sim, de interação, socialização, professores sendo capacitados. Que corresponde a uma das preocupações mais cruciais de uma encarregada de educação “Todos os Dias que vou lhe deixar me pergunto será que este sacrifício vai recompensar, vai mesmo ter emprego, ele adulto será que vai continuar a depender de mim, será vai continuar a ter alguns a lhe dirigir com este tipo de deficiência que tem”.

Na categoria *“Acha que quando terminar os seus estudos vai conseguir trabalhar”*, surge no encadeamento da questão anterior, ou seja, será que a criança conseguirá acabar os seus estudos e entrar no mundo do trabalho. Os resultados demonstraram que, a motivação e a vontade de aprender serão fatores cruciais no sucesso futuro destas crianças, tal como foi referido “Sim com ajuda de Deus e temos fé que até lá o governo há de por as suas mãos porque hoje temos a informação que o governo emprega hoje pessoas com deficiência”, “Acho que com ajuda de Deus sim, com realidade dele é só Deus” “Vai conseguir” e, “Acho que ele vai conseguir como ele é ingente pode ser professor, jornalista, cantor porque ele gosta de tocar viola e cantar, digo que com sabedoria e profissão ele vai conseguir trabalhar”. Neste aspeto, entra novamente as ações políticas que podem ajudar em muito estes futuros trabalhadores.

A categoria *“que dificuldades prevê”* surge igualmente, como complemento da questão anterior, ou seja, quais as previsões que vislumbram para o futuro da criança. Pelo que, os participantes partilham da opinião de que com a ajuda do Governo será mais fácil. “Eu acho que não com ajuda de governo será fácil”, “Com o que ouvi do nosso governo de inserção deles nos locais de trabalho não terá dificuldades”.

Desde os anos 90, com a adesão à Declaração de Salamanca e, posteriormente com a assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2012, Angola tem repensado continuamente suas diretrizes nacionais para garantir a inclusão educacional de pessoas com deficiência, até que em 2013, foi desenvolvida a primeira versão da política nacional no país.

4.7.1 Análise da entrevista dirigida ao Técnico do Ensino Especial da secretaria da Educação da Província de Cabinda

Foi pertinente para o nosso estudo analisar as opiniões do Técnico do Ensino especial da secretaria da Educação da Província de cabinda já que se trata de uma figura responsável pela educação especial destas crianças.

Assim, na categoria *“Há quanto tempo funciona a inclusão em Cabinda?”* foi pertinente apurar o estado e evolução da educação especial em Angola, a qual, o entrevistado dividiu em três importantes fases: “A educação em cabinda posso fazer um historial teve três etapas: a 1ª de 1993 -1994 neste período foi de preparação do primeiro lote de preparação dos professores de educação especial em cabinda; 1994 – 1995 veio a

outra etapa a 2ª foi a etapa que se matriculou o primeiro lote de crianças na aquela altura conseguiu se 7 crianças de deficiências diferente infelizmente também não se arrancou porque o mundo colocou se interrogado e 1997 – 1999 veio esta etapa 3ª nesta altura quem estava dirigir é uma professora vindo de cuba que tinha feito a defectologia a doutora Matos e matricula e também não arrancou porque as condições que ela encontrou em cabinda não lhe conduzia”. E, “para cabinda a partir de 1999 já tínhamos uma visão, qual era esta visão nós já havia crianças com deficiências limitadas e havia deficiências consideradas profundas é assim que nós vimos abrir duas alas salas especiais e naquela altura salas integradas arrancamos na aquela altura salas especiais e as integradas até em 2007 em veio o processo da inclusão e mesmo assim nós viemos trabalhando nesse molde”, “só em 2013 depois da nossa defesa do mestrado é fomos vendo que havia necessidades de aplicar a inclusão em dois moldes teríamos a inclusão total, a inclusão parcial e a inclusão limitada o que isso queria dizer a inclusão total”. Neste caso, a educação especial em Angola, após a independência foi evoluindo e é atualmente uma das melhores formas de inclusão dos alunos com NEE em escolas normais para o seu sucesso.

Na categoria *“Desde o seu funcionamento houve melhorias?”*, foi pertinente determinar as melhorias da funcionalidade da educação especial em Angola, em termos de melhorias para as crianças e para os pais e encarregados de educação. Tal como foi referido, foi dito que existiram realmente melhorias desde a sua implementação, embora este ano a situação tenha sofrido uma inversão em relação á sua funcionalidade. *“Houve melhorias neste momento agora sem medo de errar, temos mais 4 alunos que terminaram o ensino médio e infelizmente caímos num desuso neste ano já estaríamos mais 4 na universidade, acreditamos que no próximo ano como o ISCED está sempre com mãos abertas nós vamos antecipar a situação antes das provas e dos outros passos”*

Em relação aos progressos na implementação dos Objetivos do PAN-EPT 2001-2015, foi demonstrado que algumas metas e objetivos traçados foram alcançados parcialmente. O maior dos progressos continua sendo a evolução positiva do número de efetivos escolares.

Fazem ainda parte dos projetos, a implantação de salas de atendimentos educacional especializado nas salas inclusivas, projeto de escola para todos no âmbito de cooperação

bilateral Angola-Brasil, e a formação contínua de professores em diferentes domínios da educação, bem como de atendimento a alunos com alta habilidade (superdotados).

“A Constituição da República no seu artigo 83º, sobre pessoas com deficiências, estabelece o direito das pessoas com necessidades educativas especiais, a receberem educação preferencialmente nas escolas do ensino geral, promovendo assim a plena inclusão dessas pessoas na sociedade”, referiu o diretor-adjunto do ensino especial, Jorge Pedro.

O desenvolvimento da educação especial em Angola ainda não é uniforme em todas as províncias, o atendimento das pessoas com necessidades educativas especiais é feito em salas e escolas especiais, bem como salas comuns, com apoio suplementar em salas de recursos multifuncionais.

Na categoria “*É importante esta modalidade de ensino? Porque*”, o objetivo desta questão relaciona-se com a importância da modalidade de ensino especial nas escolas. Pelo que, as respostas determinaram que sim é importante, na medida em que, os docentes prestam maior atenção às crianças com NEE que estão inseridas nas turmas. Tal como foi referido, “Com esta realidade tem uma grande importância eu posso dizer isso como técnico e os resultados que estamos a adquirir, hora neste momento antes de falarmos do seu aproveitamento académico eles já são professores e já prestam atenção os seus concidadãos da mesma deficiência” e, “por conseguinte já não estamos a aplicar um outro passo que se chama reforço escolar como está este reforço escolar é depois das aulas nas salas estes alunos tem o período oposto chegam até a secretaria na presença deste professor surdo ele dá dois tempos de revisão global da matéria que os outros colegas apanharam na escola”.

Na categoria “*Quanto ao número de educandos há aumento?*”, tivemos como pretensão determinar se o número de alunos tinha aumentado. Pelo que a sua resposta indica que aumentou o número de alunos inseridos em escolas ditas normais, “este ano até agora pais que estão atenciosos com os seus filhos com estas condições há um acréscimo nós inicialmente neste ano matriculamos 395 mais fomos vendo alguns deles 45 eram portadores de NEE teriam uma inclusão parcial”. “Posso dizer que se em 1999 tínhamos 7 nas salas especiais hoje já temos 358 já é um passo e nas salas inclusivas em

1999 tínhamos 10 hoje já são 1222 alunos quer dizer que o ensino especial em província hoje controla 1574 alunos aproximadamente logo há um progresso”.⁷

A categoria **“Que tipo de deficiência é mais frequente?”**, foi importante para tentar compreender o tipo de deficiência é mais frequente nas crianças, pelo que, de acordo com o Técnico, a deficiência mais comum é a deficiência auditiva, e visual. “a deficiência mais frequente é a deficiência auditiva é para os surdos o vulgar chamado surdo mudo são no total 220 alunos as outras deficiências é que tira os 134 já a deficiência auditiva assume a maior percentagem, para as salas inclusivas que são 1220 e pouco a deficiência auditiva estão nos 950 logo assumem a função maior”.

Em relação à categoria **“Quais são as políticas que a Secretaria provincial da educação aplica para manter este ensino?”**, a nossa pretensão foi determinar quais as principais políticas do país para fazer face às estas crianças e a sua inclusão no mundo escolar. Pelo que, Cabinda apresentou maior vontade em vencer neste panorama de NEE, através da motivação dos técnicos de ensino especial, tal como refere, “Neste preciso momento sempre digo que cabinda esta de parabéns porque que digo isto primeiro é a vontade dos técnicos da educação especial na província, a boa vontade já permite com que com que alguns agora estão a servir de modelo para Luanda próprio a nível nacional está a tirar modelo de Cabinda”. O mesmo significa que, em alguns casos, como o verificado em províncias mais distantes, em que não se tem a Escola Especial, a escolarização desses alunos dá-se na prática da “lógica integrativa”, com a figuração da “Classe Especial” em escola comum. Em particular, a criação de salas psicopedagógicas e demais atendimentos especializados, indicado por Angola no seu projeto de redimensionamento do sistema de ensino, não coaduna com as ideias defendidas pela literatura e pesquisadores da área (AINCOW; BOOTH, 2000; MANTOAN, 2002; FIGUEIREDO, 2008; MITTLER, 2003).

A formação dos educadores(as) para atender a educação especial constitui uma das preocupações do MED de Angola, nos últimos anos. Dados recentes (IDEM, IBIDEM), revelam o aumento exponencial de professores para o Ensino Especial, contando atualmente com um número estimado em 3.182 educadores(as).

Na categoria **“A Secretaria Provincial da Educação tem dado seminários de capacitação aos professores que trabalham com crianças com NEE?”**, foi

importante perceber se esta entidade fornece cursos de formação para os docentes no que respeita á educação especial. Pelo que, foi referido “Está tem sido a nossa atenção graças a Deus o nosso fogo de atenção quando temos ido aos municípios temos sentado com os professores apesar de não ser um seminário de longo tempo mais dois dias três dias já nos permite transmitir pelo menos alguma noção a esse corpo docente.”

Quanto a formação em serviço, ou seja, de educadores(as) que já estão no exercício da função, as iniciativas integram componentes para o desenvolvimento de competências de orientação inclusiva. Podemos citar como exemplo, que no ano de 1994, foram formados no âmbito do “Projeto 534/ANG/11”, os primeiros formadores provinciais em matéria de educação especial e integrada, com a finalidade de multiplicar essa conceção.

Na categoria “*Questão do professor interprete na sala de aula não atrapalha aprendizagem dos alunos visto a preparação da aula não tem sido conjunta*”, o objetivo era determinar se a presença do professor de educação especial não atrapalha a aprendizagem dos alunos. Pelo que, de acordo com o Técnico de educação especial, representou uma iniciativa própria, tal como foi referido “Nós não tínhamos baseado no decreto presidencial foi uma iniciativa nossa já temos ido nas igrejas trabalhar com o grupo alvo quem é o grupo alvo porque a mamã é que cuida da criança em casa hora nós não podemos escamotear uma verdade a verdade é a seguinte o nosso povo não tem ainda a cultura que a pessoa com NEE é um ser humano como qualquer outra criança comum”.

Na categoria “*Será que as escolas têm condições de trabalho para este tipo de ensino?*” o objetivo foi determinar se as escolas possuem condições para executar o ensino especial, pelo que, as “Condições não temos a verdade é esta. Mas o que estou sempre a dizer que é preciso a vontade de quem está a dirigir este ensino”. Neste aspeto, existe novamente as políticas de educação especial, a maioria dos educadores de Angola não se consideram suficientemente preparados para atender a diversidade e acolher crianças com necessidades educativas especiais nas suas escolas. A Reforma Educativa em curso em Angola impõe ao sistema de ensino o desafio da oferta educativa pública de qualidade para todos, rumo a uma sociedade democrática, justa, que reconhece e valoriza a diversidade.

Na categoria *“A Secretaria Provincial da Educação tem acompanhado este processo com rigor?”* o objetivo foi analisar de que forma a SPE tem acompanhado todo o processo de ensino especial, pelo que, “Temos feito o acompanhamento com rigor”. o Sistema Educativo em Angola, procura consolidar a política educativa, tornando a escola aberta a todos, livre de discriminação, lançando as bases de uma educação fundamentada no respeito, na atenção às diferenças e na solidariedade.

Na categoria *“A Secretaria Provincial da Educação tem estado a oferecer materiais didáticos para alunos?”* o Técnico de educação especial salienta que, “Os materiais didáticos tais como os alunos das salas comuns têm os materiais didáticos na altura”

Em relação às crianças com a deficiência visual, foi importante perceber qual a mobilidade destas, através da categoria *“Como tem sido a mobilidade destes alunos principalmente os de problemas visuais.”*, pelo que o participante refere que, “Esta franja dos problemas visuais esta tem sido a dor de cabeça porque nem todo pai tem condições de tirar a criança de casa escola casa vice-versa com um acompanhante ou um guia é nesta ótica que nós a partir da segunda feira vamos ter um seminário de orientação a mobilidade de forma a permitir uma mínima autonomia dos deficientes visuais” e, “Quanto a locomoção de casa escola, casa é uma dificuldade que temos e temos vindo colocar esta preocupação nos encontros que temos tido com os governantes e com a própria secretaria infelizmente ainda não nos apareceu ninguém da boa fé poder dar uma ligeira atenção”

4.7.2 Análise da entrevista dirigida ao Presidente da Associação dos Pais e Encarregados da Província de Cabinda

A participação do Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação de Cabinda foi bastante importante por se tratar de uma figura participativa dos problemas da escola, principalmente no que se relaciona com as crianças com NEE e as suas necessidades.

A categoria *“O que te motivou ser responsável máximo dos pais e encarregado de educação?”*, o participante refere que, “Primeiro nunca foi sonho meu mais devido o próprio ambiente e a própria questão da própria sociedade onde estamos inseridos isto leu me escrever um bocado aquilo que tem sido o papel dos pais e encarregados de

educação no sistema educativo” e, pelo facto de “se ter verificado um período de grandes problemas”.

Na categoria **“Sabes que existe alunos que estudam nas salas normais e que necessitam de um acompanhamento especial?”**, foi referido que, “sim sabemos”

Na categoria “Será que os alunos com necessidades educativas especiais frequentam as escolas com entusiasmo?”, vai de encontro às opiniões dos pais e encarregados de educação, já apresentadas, ou seja, foi referido que “Sim”.

Na categoria **“O que estes alunos gostam mais de fazer nas escolas?”** foi dito que, “Contam historias, varrem a sala de aula”, já que têm bastante entusiasmo e motivação para aprender e conviver.

Na categoria **“Alguma vez algum pai ou encarregado de educação compareceu no teu gabinete se queixou do seu filho ser discriminado pelos seus colegas?”** foi dito que, “Nestes últimos dois anos não mais no passado sim já ouve pais até chegaram a dizer nos filhos para não irem mais a escola mais o próprio filho que pediam preciso ir a escola porque aquele ambiente me faz bem e nós fomos sensibilizando os pais para deixar porque isto vai passar”.

Na categoria **“Os pais e encarregados de educação nunca reclamaram da atenção prestado aos seus filhos em relação os outros colegas da mesma sala?”**, foi dito que, “Não porque nós fazamos visitas. Como por exemplo nós temos salas aqui na secretaria as vezes deixo o gabinete subo para lá fico a distancia e observo e as vezes cento no ultima carteira a observar e por fim agradeço”, desta forma a atenção partilhada pelos alunos, pais e docentes é condizente, o apoio é necessário para o sucesso destas crianças.

Na categoria **“De que maneira os pais e encarregados da educação participam na vida escolar dos seus filhos?”**, foi dito que, “Participam muito”.

Na categoria **“Notas alguma evolução no aproveitamento escolar destes alunos?”**, foi referido que “Noto muita evolução”.

Na categoria ***“Os Pais aparecem nas escolas dos seus filhos para saber do seu rendimento escolar?”***, foi dito que, “Têm aparecido e assinam também as provas dos seus educandos”

Na categoria ***“O que os pais dizem sobre as tarefas de casa dos seus filhos, as fazem com ou sem dificuldades?”*** foi referido que “Fazem com dificuldades porque tudo esta difícil”

Na categoria ***“Nas escolas onde estudam estes alunos as condições são adequadas para o ensino especial?”***, foi referido que, “a realidade que temos hoje porque se exigimos escolas em condições adaptáveis a situações dos educandos nem hoje vamos ter estes filhos formados em tão temos que nos adaptar de acordo a realidade que temos”, resposta condizente com a opinião dos pais e encarregados de educação.

Na categoria ***“Os alunos têm materiais didáticos que correspondem para cada tipo de deficiência?”***, foi dito que, “Algum material aparece e temos feito apelos aos encarregados da educação para no mercado negro encontrar porque se queremos que nosso filho se forme temos que comprar”. Novamente, é frisado a falta de materiais adequados para a deficiência das crianças.

Na categoria ***“O que o/a preocupa mais em termos do futuro destes alunos?”*** o Presidente da Associação de Pais fala na condição de pai e como representante de todos os pais, ou seja, “Sendo pai e líder não falta preocupação a primeira preocupação é criar as condições adequadas para que eles estudem num ambiente livre e saudável a outra é exatamente continuarmos a bater as portas do sector da educação no sentido de continuar de envidar esforço de colocar planos curricular para esta classe ao seu nível, continuar a apostar na formação dos professores porque se eles tiverem professores competentes bem formados aí vai nos dar a definição”

Na categoria ***“Acha que quando terminar os seus estudos vai conseguir trabalhar”***, foi dito que, “Este é o nosso grande orgulho, a nossa grande alegria seria eles terminarem e ensinarem os outros da mesma deficiência. Nós estamos aqui e na medida que realizamos conselhos defendemos isto de que quando há concurso publica temos de velar esta classe não podemos dizer não precisam temos de ter mais atenção”

4.7.3 Entrevista dirigida a Secretária Provincial da MINARS da Província de Cabinda

(foi em conferencia com três responsáveis)

O Ministério da Assistência e Reinserção Social, adiante designado por MINARS é o órgão do Governo encarregue de dirigir e coordenar a execução da política social relativa aos grupos mais vulneráveis da população, garantindo os seus direitos e a promoção do seu desenvolvimento através de medidas que reportam a implementação de políticas sociais básicas da reinserção e da assistência social.

Tendo em conta este Ministério, a entrevista a três responsáveis foi bastante pertinente para o estudo.

Na categoria *“Consideras que a função que exerce tem relação com a sua formação académica e profissional”*, foi referido, “Tenho a formação de educadora”, “Tenho a formação de educadora”, “tenho a formação de educadora”

Em relação à categoria *“Há quanto tempo funciona a inclusão em Cabinda?”*, os *participantes desconhecem a sua existência.* “Não sei”

Em relação à categoria *“Desde o seu funcionamento houve melhorias?”* todos os participantes referem que, “Já ouve bastante porque verifico e tenho contribuído”, “Já ouve porque vivo com esta realidade”.

Na categoria *“É importante esta modalidade de ensino?”*, foi determinado que, “É muito importante que continue porque são pessoas normais como nós e os direitos que nós temos e que eles também têm e também merece o direito a educação.”, “É muito importante e que até durante as atividades eles também participam nós achamos que não são deferentes de nós simplesmente têm uma deficiência e nós demos no máximo para que eles saem bem daqui do centro sem grandes dificuldades”

Na categoria *“Quanto ao número de educando há aumento?”*, foi dito que a tendência é sempre para aumentar, ou seja, tal como foi referido, “Tende de aumentar”, “Tende de aumentar e temos tido que estas crianças estar no meio das outras consoante a socialização eles primeiro se sente aceite e se tornam outras criaturas, no meio das

outras crianças aumenta as suas capacidades o que ela não faz em casa aprende com ajuda da educadora e dos outros colegas” “aumenta”

Foi pertinente apresentar algumas categorias que se destacam pela sua importância em relação à educação especial em Angola, e a participação dos pais e encarregados de educação. Sendo uma entidade que dirige e coordena a execução da política social relativa aos grupos mais vulneráveis da população, é imprescindível a opinião dos seus responsáveis.

Assim, na categoria “*Que contributo tem a MINARS com alunos e encarregados de educação dos alunos com NEE*”, foi importante destacar o papel desta entidade para os pais e encarregados de educação de crianças com NEE. Pelo que foi dito que deve ser de acolhimento, não discriminação, e educar a criança como normal, um programa de sensibilização para os pais, orientado em todos os sentidos.

O Programa de apoio social como medida de proteção social regula as modalidades de atribuição de benefícios às pessoas em situação de vulnerabilidade, materializa-se através de diferentes subprogramas e projetos, a baixo descritos: -Subprogramas de assistência alimentar e não alimentar às pessoas carenciadas e em situação de vulnerabilidade. -Assistência às populações afetadas por sinistros e calamidades. - Subprograma de apoio social às famílias com crianças afetadas e infetadas pelo VIH/SIDA. -Apoio social às famílias com crianças afetadas e infetadas pelo VIH/SIDA. -Medida de prevenção criminal de menores em conflito com a Lei. -Proteção E assistência aos Refugiados, e o apoio em meios de locomoção e ajudas técnicas as pessoas com deficiência.

Tal como foi referido pelos participantes, “De acolhimento, não discriminar, educar como criança normal”, “De acolher, aconselhar e sensibilizar os pais e encarregados e orientar as possíveis escolas onde o seu filho poderá estudar”, “Preparamos para poderem enfrentar o outro meio que é a escola”.

Na categoria “*MINARS só faz o encaminhamento ou acompanha o evoluir destes alunos?*”, foi pertinente determinar as funcionalidades deste Ministério para com os alunos com NEE, pelo que foi dito, “Acolhemos e aconselhamos os pais as escolas onde podem matricular os seus filhos e orientamos com o evoluir das crianças porque temos

recebido crianças com 10, 11 e 12 anos e ainda precisam estar numa sala de 5 anos e as vezes fica nesta sala 2 a 3 anos para se adaptar e logo adaptado é finalista é orientado aos pais para as escolas que corresponde a sua realidade”, “Acolhemos e consoante a realidade da criança orientamos os pais as escolas do ensino especial que pode matricular o seu filho” “Aconselhamos os pais matriculem os filhos a uma escola de ensino especial.” Neste caso, uma entidade que auxilie os pais e encarregados de educação na educação dos seus filhos com NEE é importante pois existe muita falta de conhecimento neste caso, testemunhado por alguns pais.

Na categoria “*Quais são as políticas que a MINARS aplica para manter este ensino?*” é a questão crucial desta metodologia qualitativa, no sentido em que representa o panorama geral da situação do ensino especial em Angola e o que tem sido efetuado até aos dias de hoje. Assim, é dito que, “Todas aquelas crianças abandonadas e vindo de orfanatos não pagam p e nem um outro direito tudo gratuito tudo fica na nossa responsabilidade, e as tuteladas pagam 50% de todas participações” “Há muitos pais com poucas possibilidades nós mandamos pagar 50% do valor para ajudar estes pais” “Crianças de pais de baixa renda participam com um valor 50% para que os seus filhos não desistam”.

Angola lida com o desejo premente dos técnicos da equipa do MED (e de alguns professores) por oportunidades para ampliação dos seus níveis de formação académica. As formações iniciais, ao nível de graduação e/ou especialização, foram realizadas fora do país, em geral, em Cuba (Defectologia e Psicometria) ou Portugal, no período da guerra. Estes profissionais nutrem expectativas de que a parceria com outros países se reverta em possibilidades para formações académicas nesta área específica. Na mesma direção, estão os anseios dos professores que ainda não possuem nível superior e que esperam medidas governamentais do seu país.

É igualmente importante a existência de estudos qualitativos e quantitativos no sentido de apurar o que foi feito e o que pode ser melhorado.

Na categoria “*O MINARS tem dado seminários de capacitação aos professores que trabalham com crianças com NEE?*”, trata exatamente o cerne da questão anterior, ou

seja, a formação dos profissionais. Tal como foi dito, “Em principio nós já temos dado seminários tanto os que trabalham com crianças com NEE e os que não têm”, “Nós já temos dado seminários em bora não ser frequente todos os anos” “Geralmente quando é planificado temos dado seminários”.

Na categoria, “***Será que as escolas têm condições de trabalho para este tipo de ensino?***”, foi pretensão analisar se as escolas possuem condições para estes alunos, tal como foi dito, não existem muitas condições nestas escolas para alunos com deficiência visual e auditiva, principalmente no que se relaciona com os materiais didáticos e instalações. “Não têm condições porque se precisa de uma escola ideal que corresponde com as suas necessidades deles”, “As condições não são boas”

Na categoria “***O MINARS tem acompanhado este processo com rigor?***” sabe-se que foram efetuadas algumas mudanças, ainda que poucas neste sentido. Tal como foi dito, “Temos feito começamos pelos encarregados e se notam alguma diferença no seu filho e também vamos nas instituições.”

Na categoria, “***O MINARS tem estado a oferecer materiais didáticos para alunos?***”, foi demonstrado que tem existido, ainda que em poucas quantidades, a distribuição de materiais didáticos, principalmente normais e, de alunos com deficiências e NEE não existe essa distribuição. “Sim temos oferecido o que temos tido os materiais normais mais que corresponde com deficiências nunca tivemos” “Não porque não temos materiais para os alunos com NEE”, “Não porque não temos matérias para alunos com NEE”

6.10 Análise quantitativa (questionários)

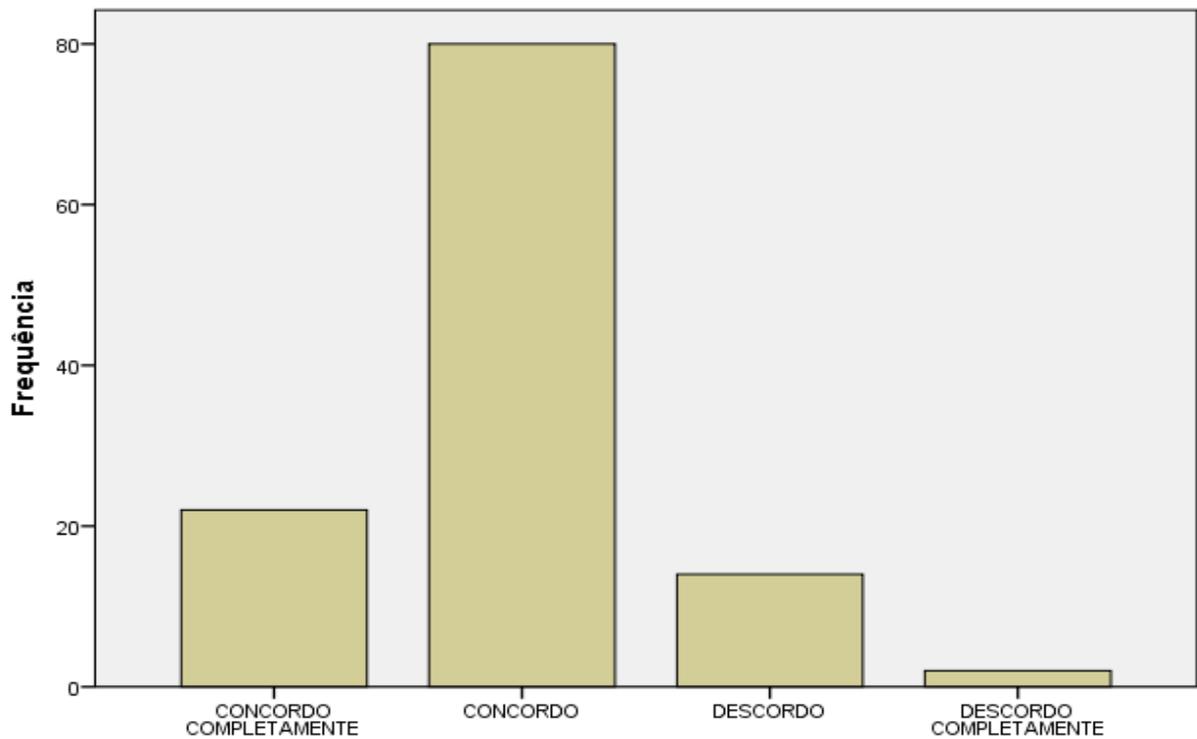
Quadro 14 - gênero dos participantes dos questionários

Gênero dos pesquisados					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	MASCULIN O	90	65,2	66,7	66,7
	FEMININO	45	32,6	33,3	100,0
	Total	135	97,8	100,0	
Ausente	Sistema	3	2,2		
Total		138	100,0		

Gráfico 6 – Gênero dos pesquisados



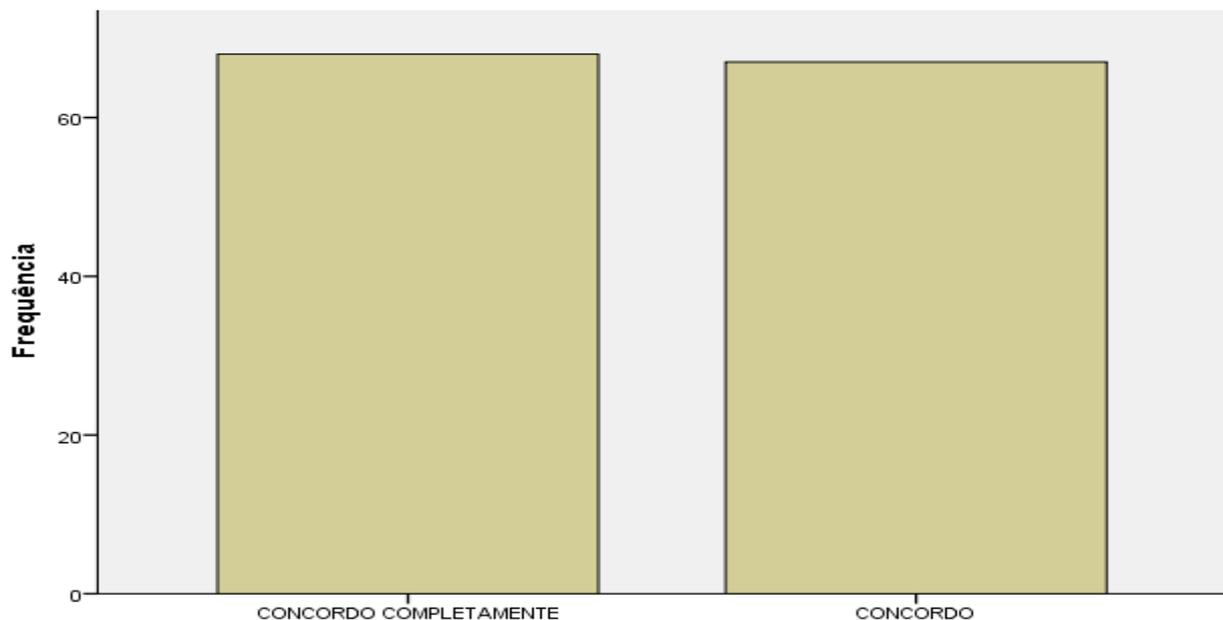
Gráfico 7 - nas turmas inclusivas, os alunos ajudam-se uns aos outros



Nas turmas inclusivas, os alunos ajudam-se uns dos outros

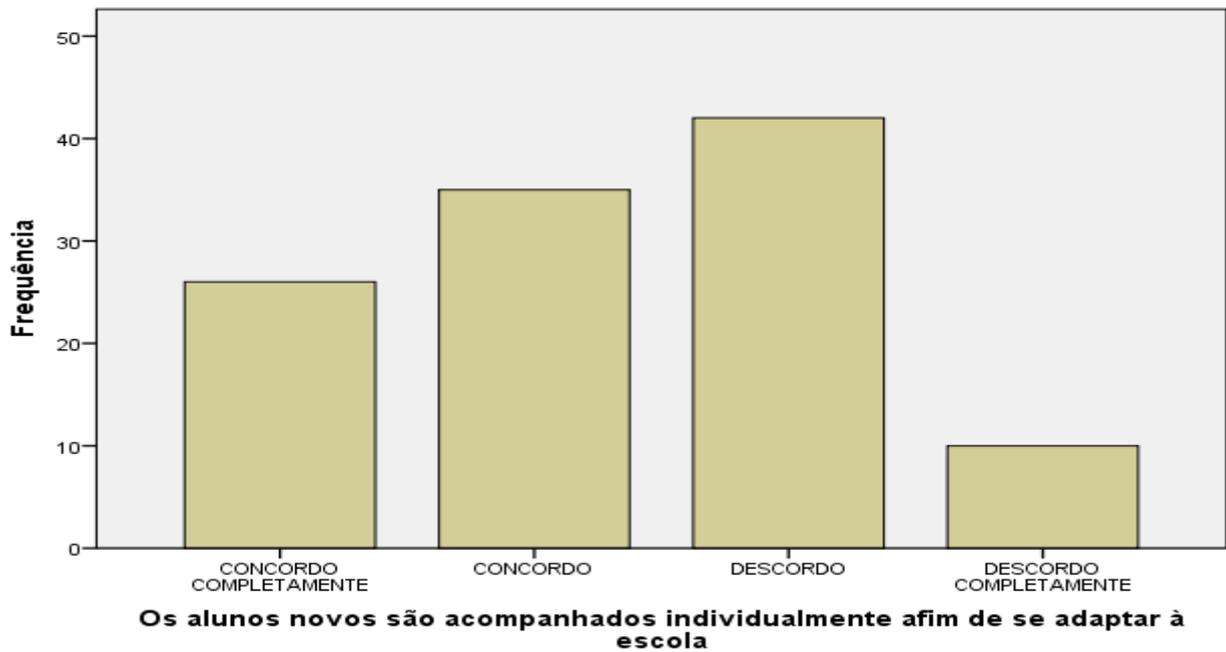
No que se relaciona com a ajuda dos alunos nas turmas inclusivas, poder-se-á referir que na sua maioria existe uma percentagem de concordância com a afirmação.

Gráfico 8 – todas as pessoas merecem sentir-se acolhidos



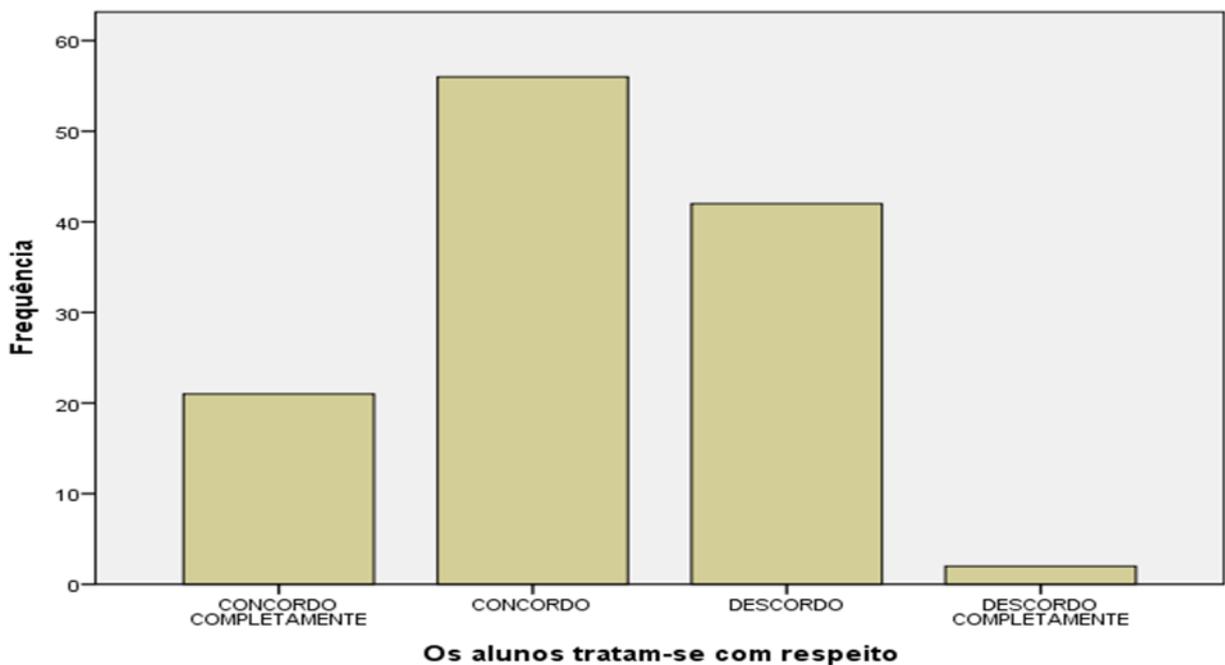
Toda pessoas merece sentir-se acolhido

Gráfico 9 - os alunos novos são acompanhados individualmente afim de se adaptar à escola



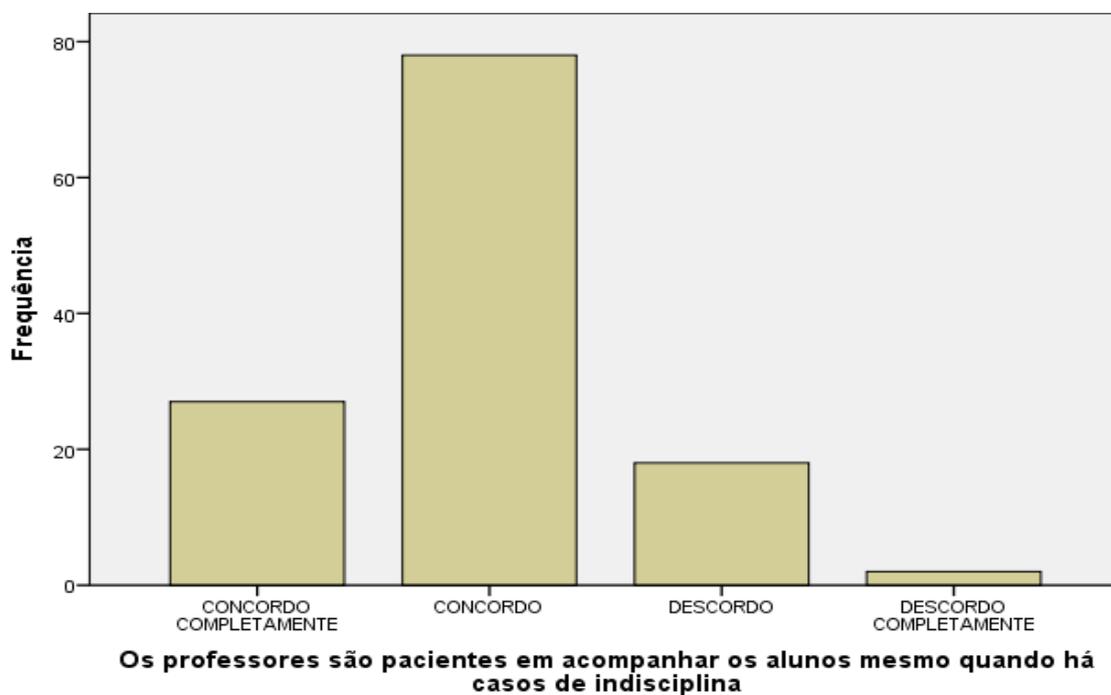
Observa-se que na afirmação “os alunos novos são acompanhados individualmente afim de se adaptar à escola”, existe um forte desacordo, (42%), concordo (35%), concordo completamente (25%).

Gráfico 10 – os alunos tratam-se com respeito



a afirmação “os alunos tratam-se com respeito” apresenta uma concordância de 57%, um desacordo de 43%, concordo plenamente 20% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 11 - os professores são pacientes em acompanhar os alunos mesmo quando há casos de indisciplina



a afirmação “os professores são pacientes em acompanhar os alunos mesmo quando há casos de indisciplina” apresenta uma concordância de 78%, um desacordo de 18%, concordo plenamente 23% e desacordo completamente 2%.

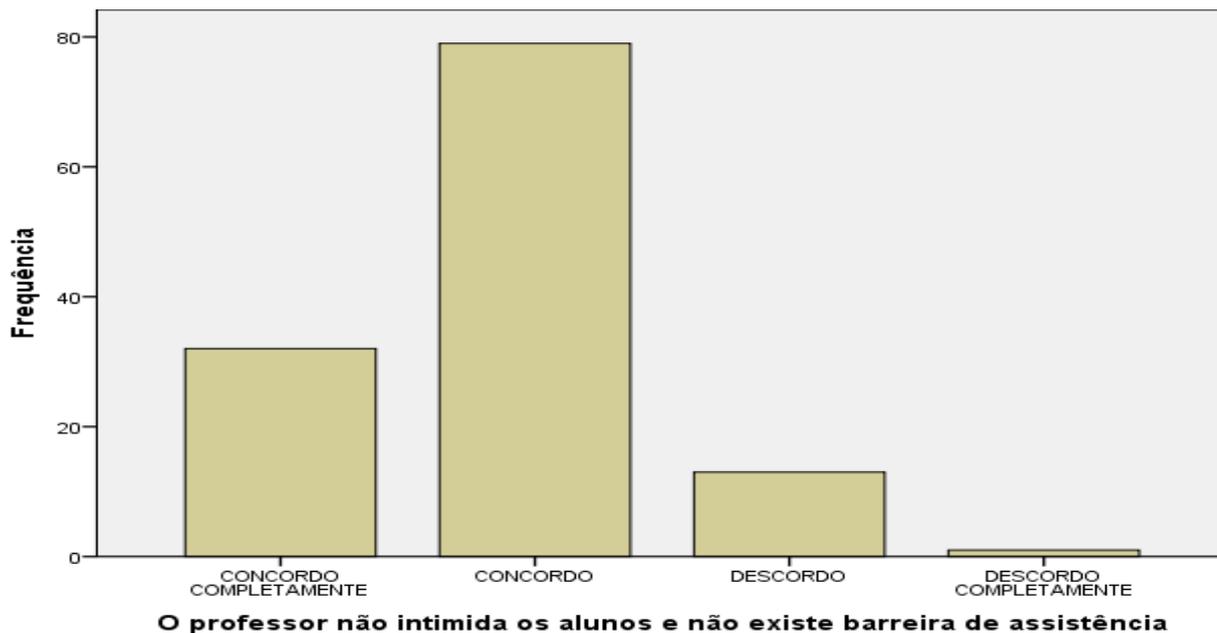
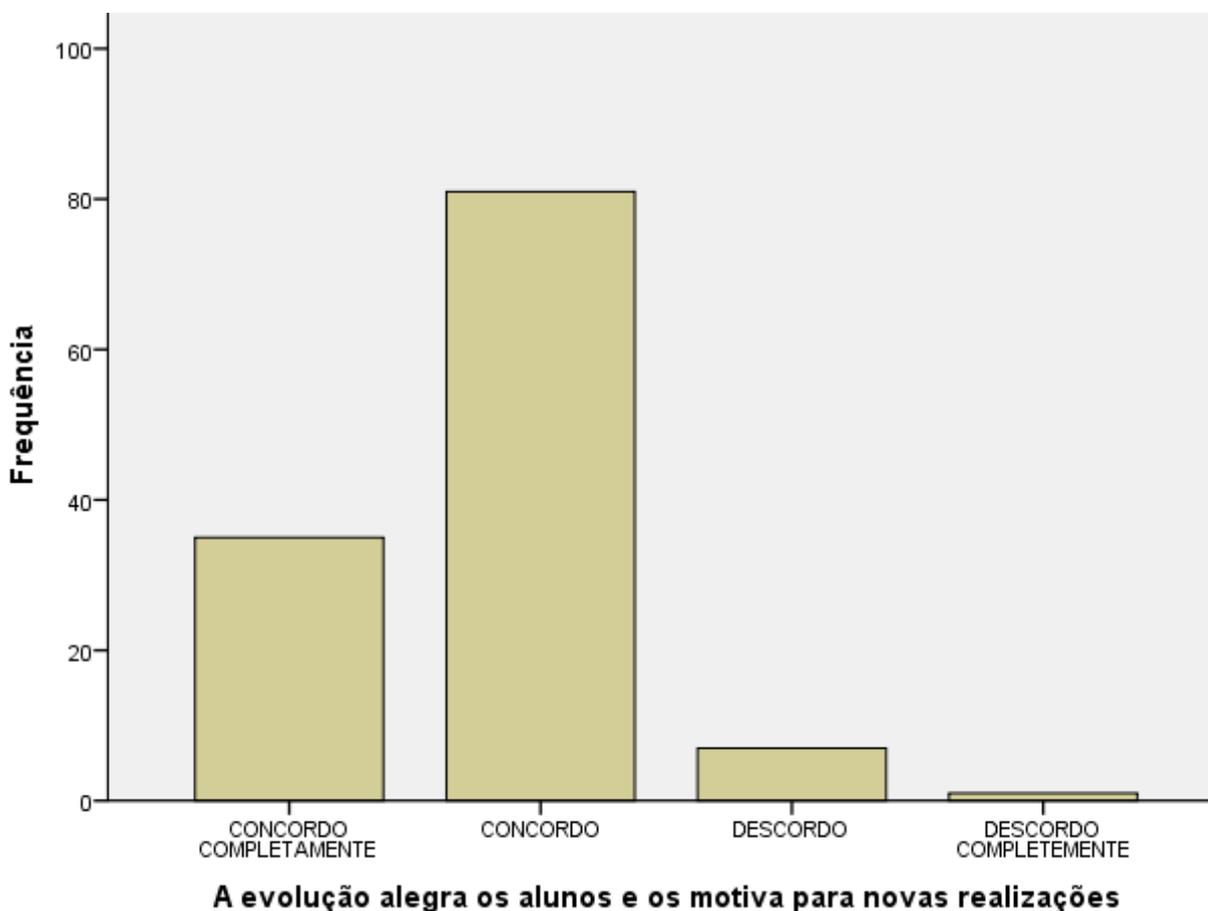


Gráfico 12 - o professor não intimida os alunos e não existe uma barreira de assistência

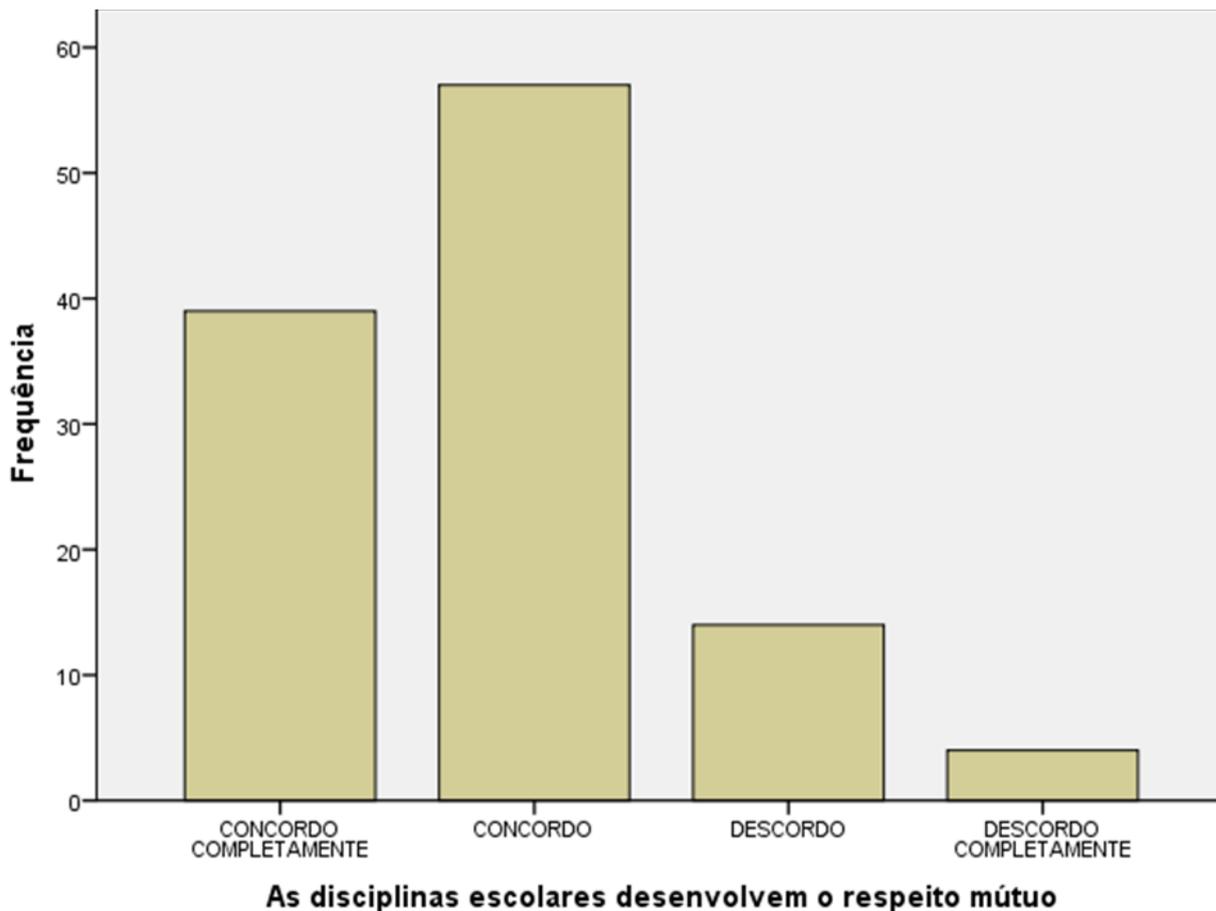
a afirmação “o professor não intimida os alunos e não existe uma barreira de assistência” apresenta uma concordância de 79%, um desacordo de 17%, concordo plenamente 35% e desacordo completamente 1%.

Gráfico 13 - a evolução alegre os alunos e os motivos para novas realizações



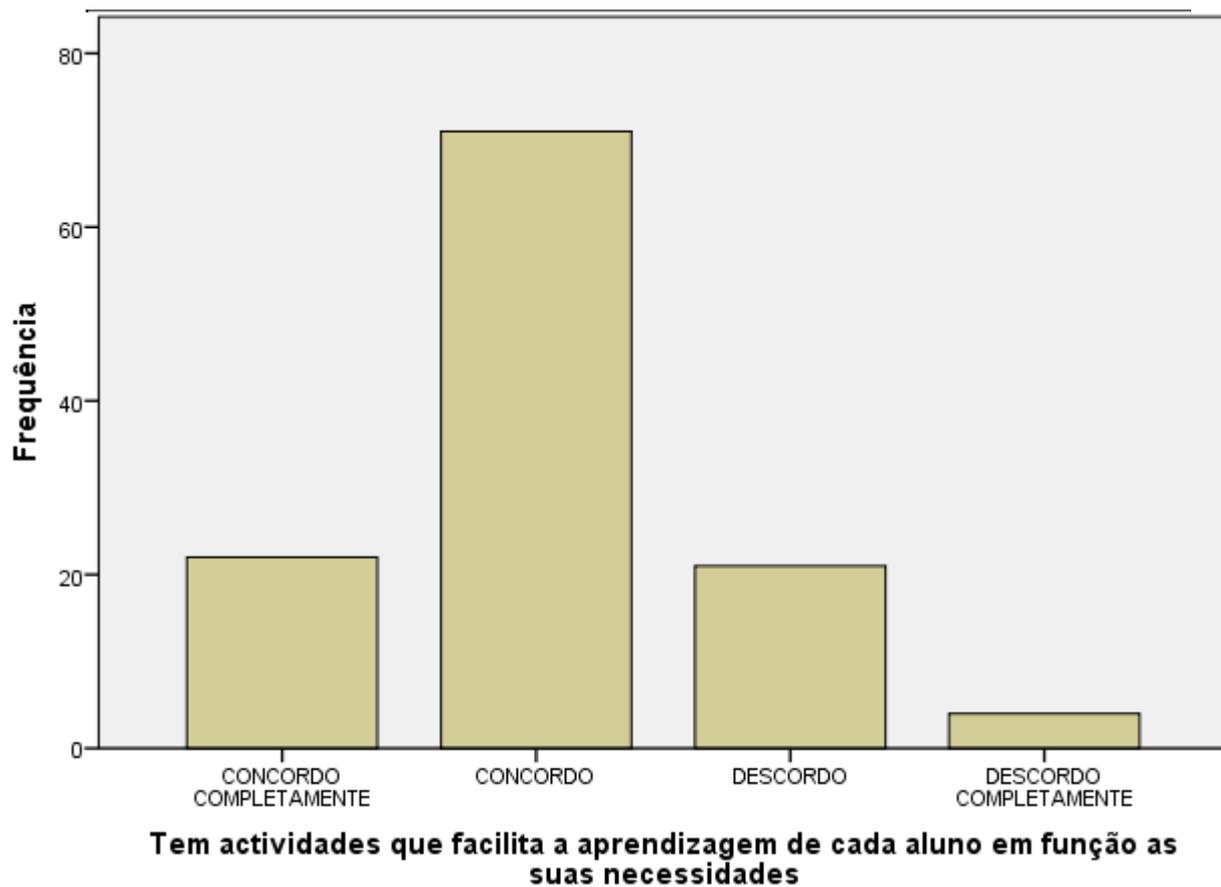
A afirmação “a evolução alegra os alunos e os motivos para novas realizações” apresenta uma concordância de 82%, um desacordo de 11%, concordo plenamente 38% e desacordo completamente 1%.

Gráfico 14 - as disciplinas escolares desenvolvem o respeito mutuo



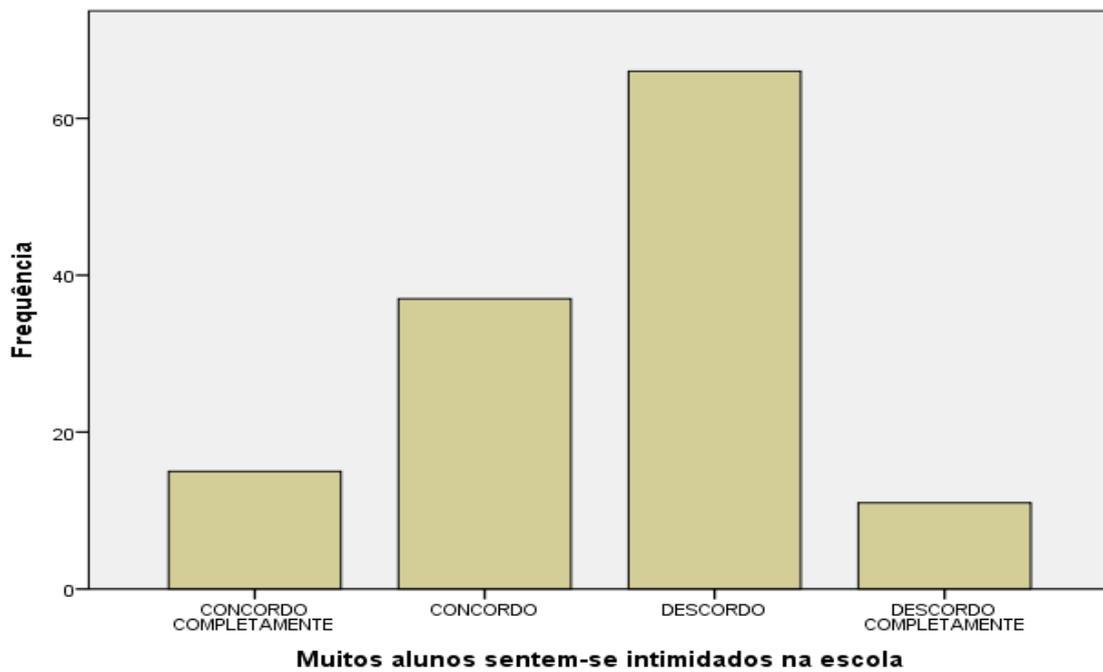
A afirmação “as disciplinas escolares desenvolvem o respeito mutuo” apresenta uma concordância de 58%, um desacordo de 12%, concordo plenamente 38% e desacordo completamente 3%.

Gráfico 15 - tem atividades que facilita a aprendizagem de cada aluno em função das suas necessidades



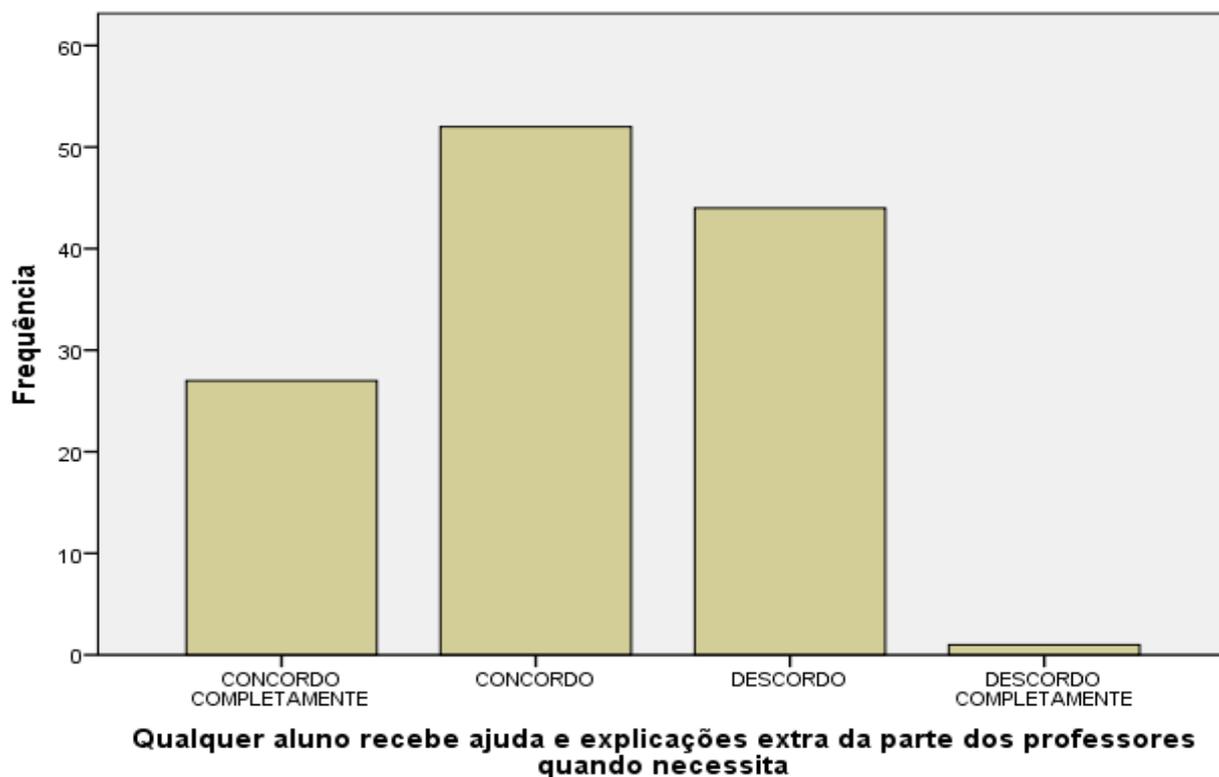
a afirmação “tem actividades que facilita a aprendizagem de cada aluno em função das suas necessidades” apresenta uma concordância de 72%, um desacordo de 20%, concordo plenamente 21% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 16 - muitos alunos sentem-se intimidados na escola



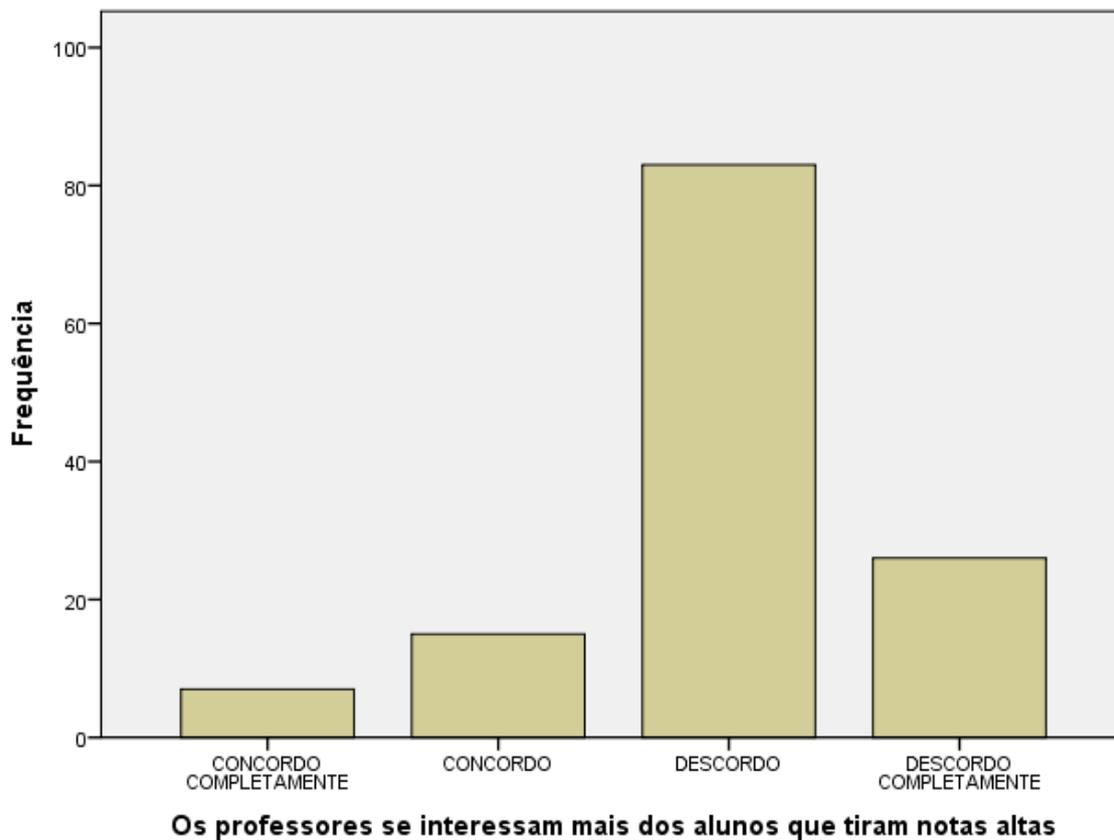
a afirmação “muitos alunos sentem-se intimidados na escola” apresenta uma concordância de 38%, um desacordo de 66%, concordo plenamente 16% e desacordo completamente 14%

Gráfico 17 - qualquer aluno recebe ajuda e explicações extra da parte dos professores quando necessita



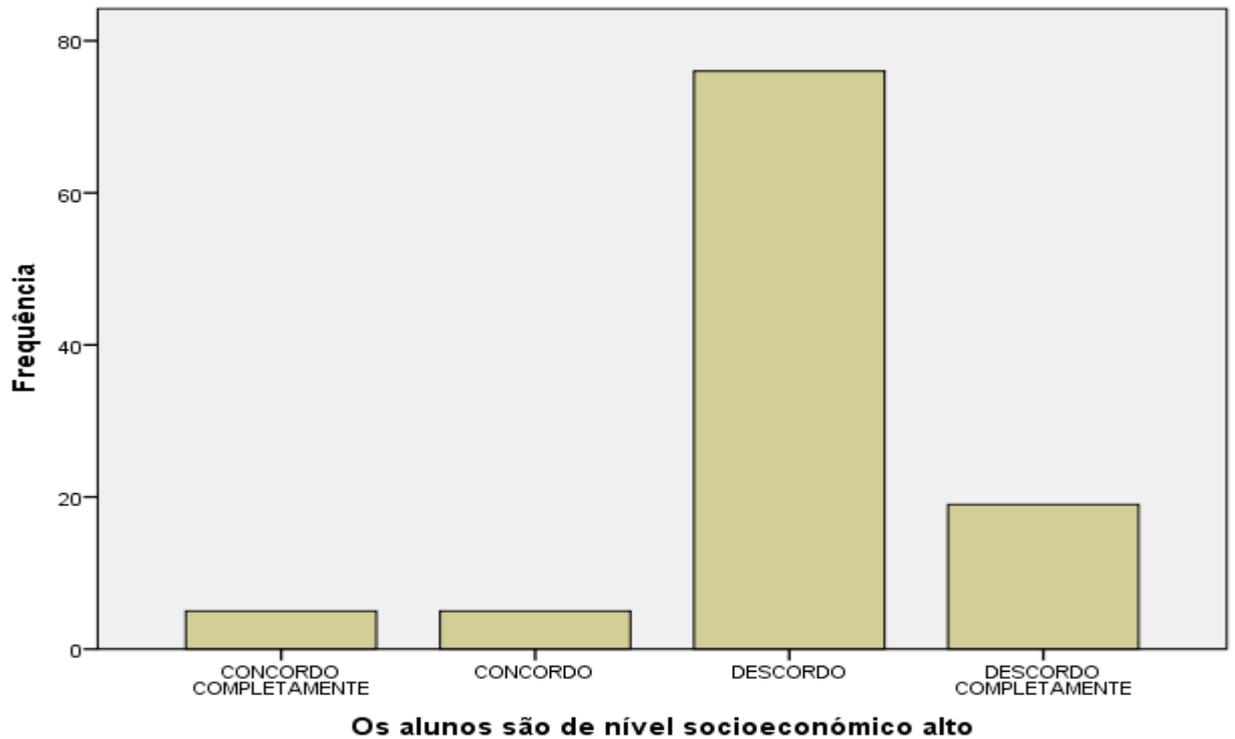
a afirmação “qualquer aluno recebe ajuda e explicações extra da parte dos professores quando necessita” apresenta uma concordância de 53%, um desacordo de 47%, concordo plenamente 28% e desacordo completamente 1%.

Gráfico 18 - os professores se interessam mais dos alunos que tiram boas notas



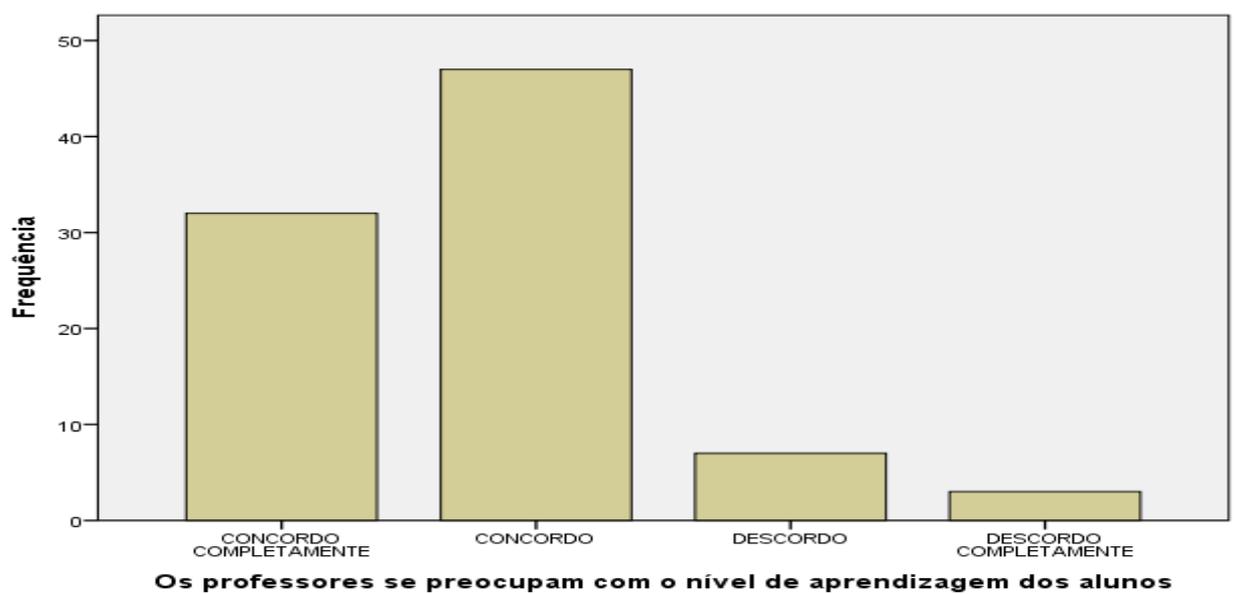
a afirmação “os professores se interessam mais dos alunos que tiram boas notas” apresenta uma concordância de 17%, um desacordo de 83%, concordo plenamente 2% e desacordo completamente 36%.

Gráfico 19 - os alunos são de um nível socioeconómico alto



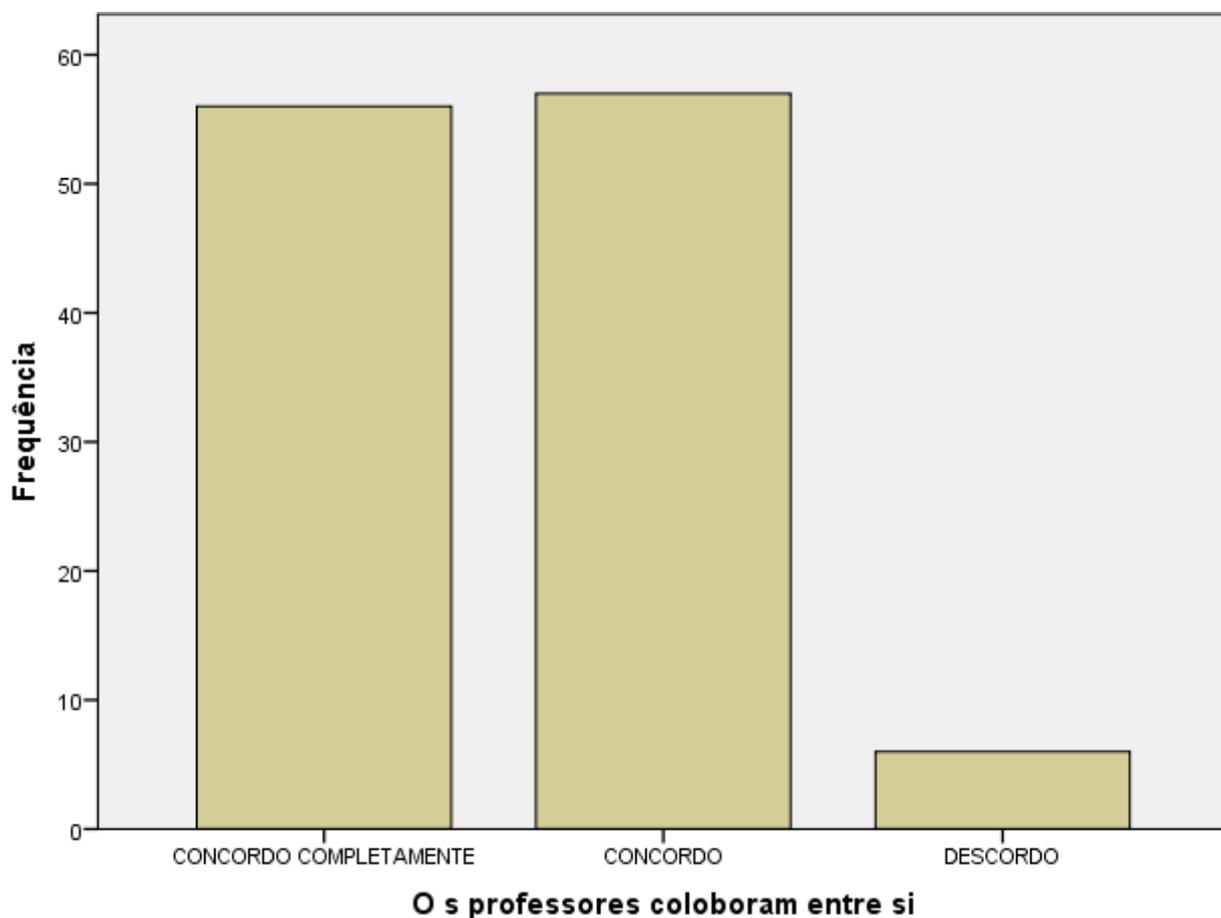
a afirmação “os alunos são de um nível socioeconômico alto” apresenta uma concordância de 2%, desacordo de 78%, concordo plenamente 2% e desacordo completamente 20%.

Gráfico 20 - os professores se preocupam com o nível de aprendizagem dos alunos



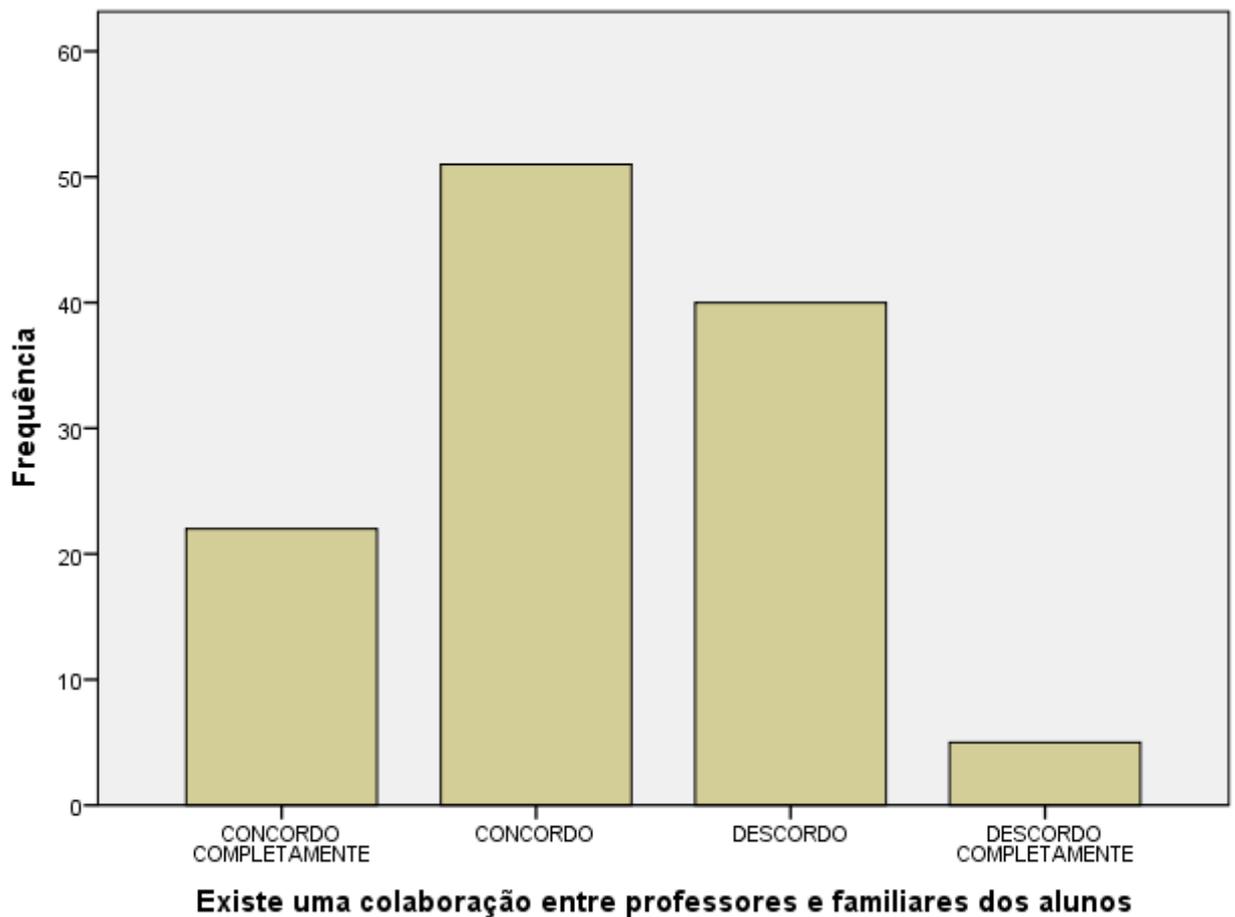
a afirmação “os professores se preocupam com o nível de aprendizagem dos alunos” apresenta uma concordância de 47%, um desacordo de 7%, concordo plenamente 32% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 21 - os professores colaboram entre si



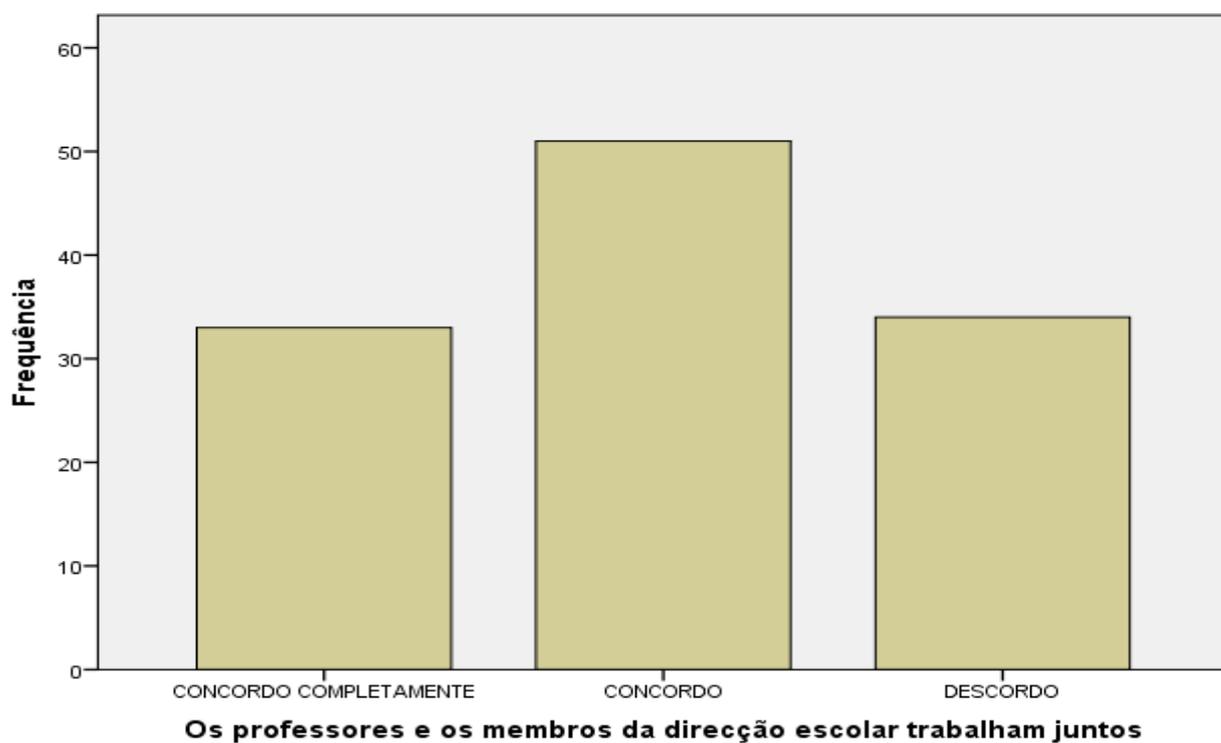
a afirmação “os professores colaboram entre si” apresenta uma concordância de 58%, um desacordo de 5%, concordo plenamente 57%.

Gráfico 22 - existe uma colaboração entre os professores e familiares dos alunos



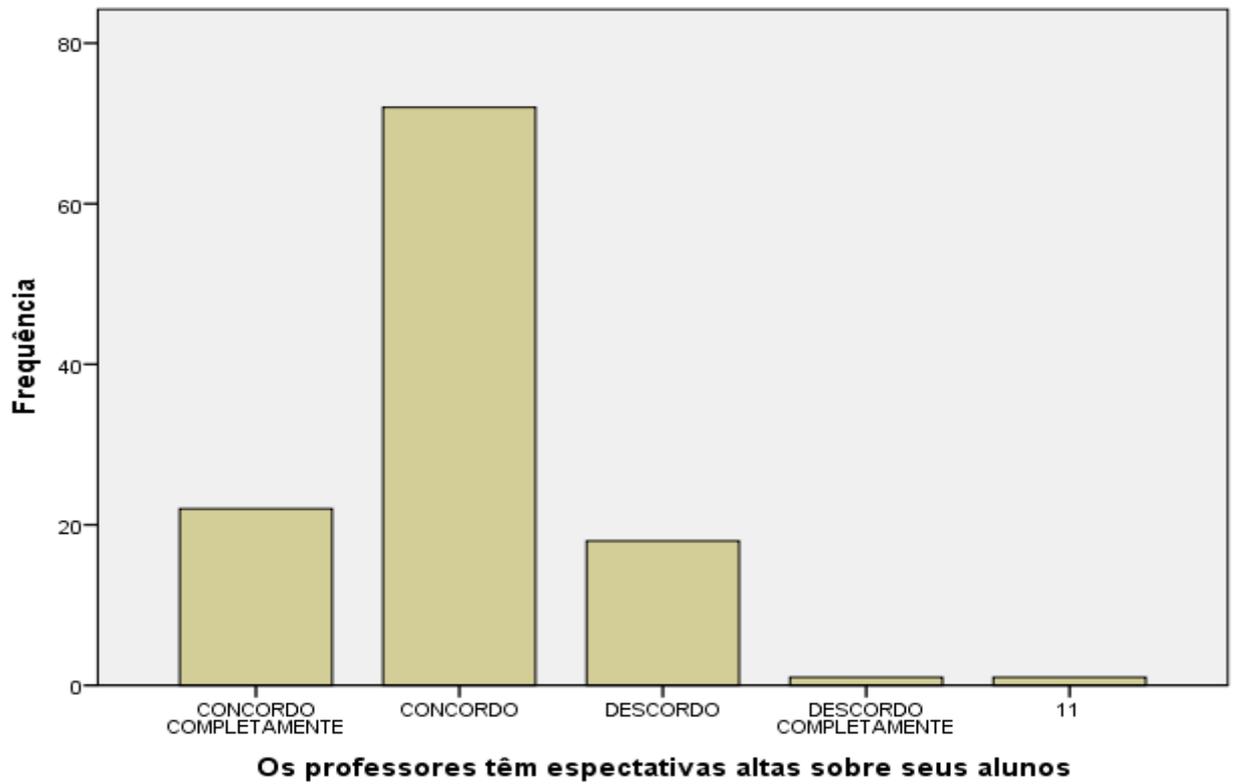
a afirmação “existe uma colaboração entre os professores e familiares dos alunos” apresenta uma concordância de 52%, um desacordo de 40%, concordo plenamente 21% e desacordo completamente 5%.

Gráfico 23 - os professores e os membros da direção escolar trabalham juntos



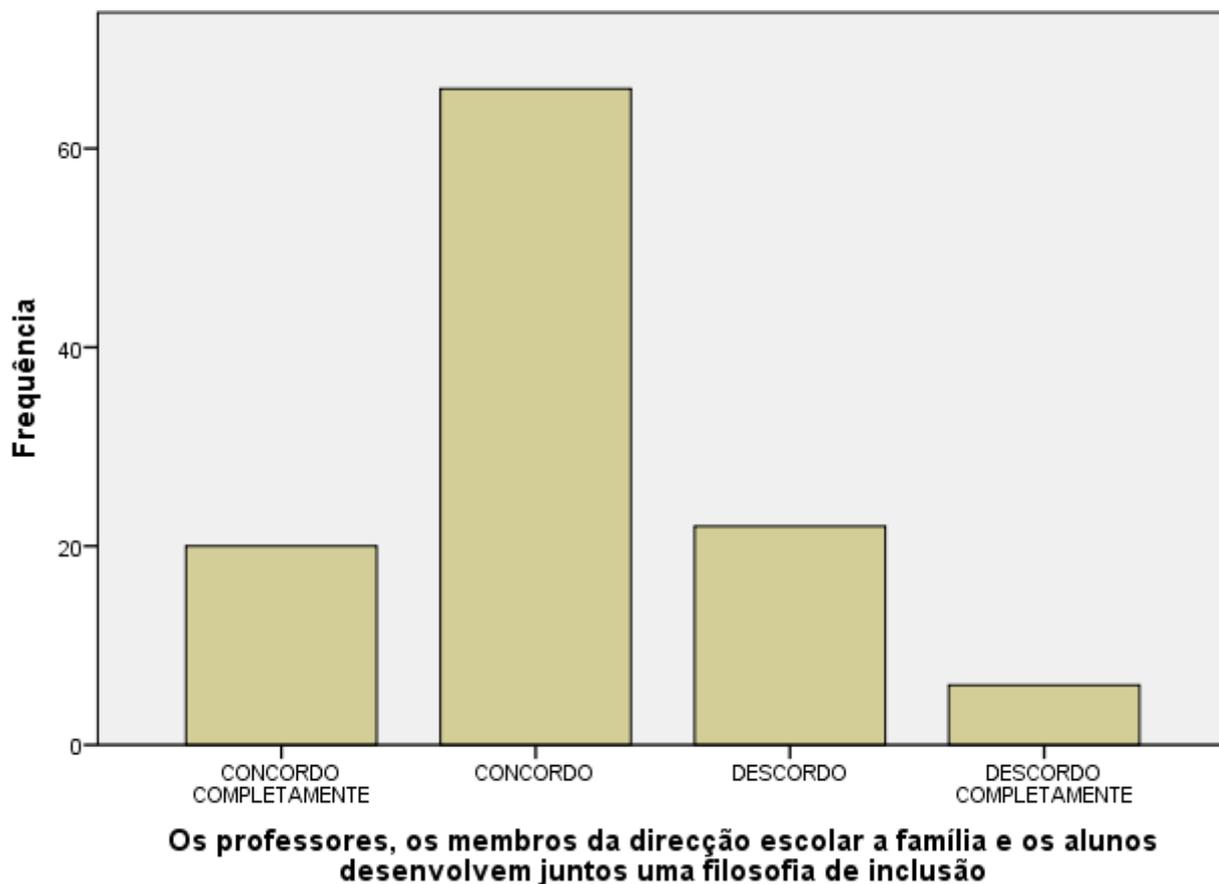
a afirmação “os professores e os membros da direção escolar trabalham juntos” apresenta uma concordância de 50%, um desacordo de 37%, concordo plenamente 32%.

Gráfico 24 - os professores têm expetativas altas sobre os seus alunos



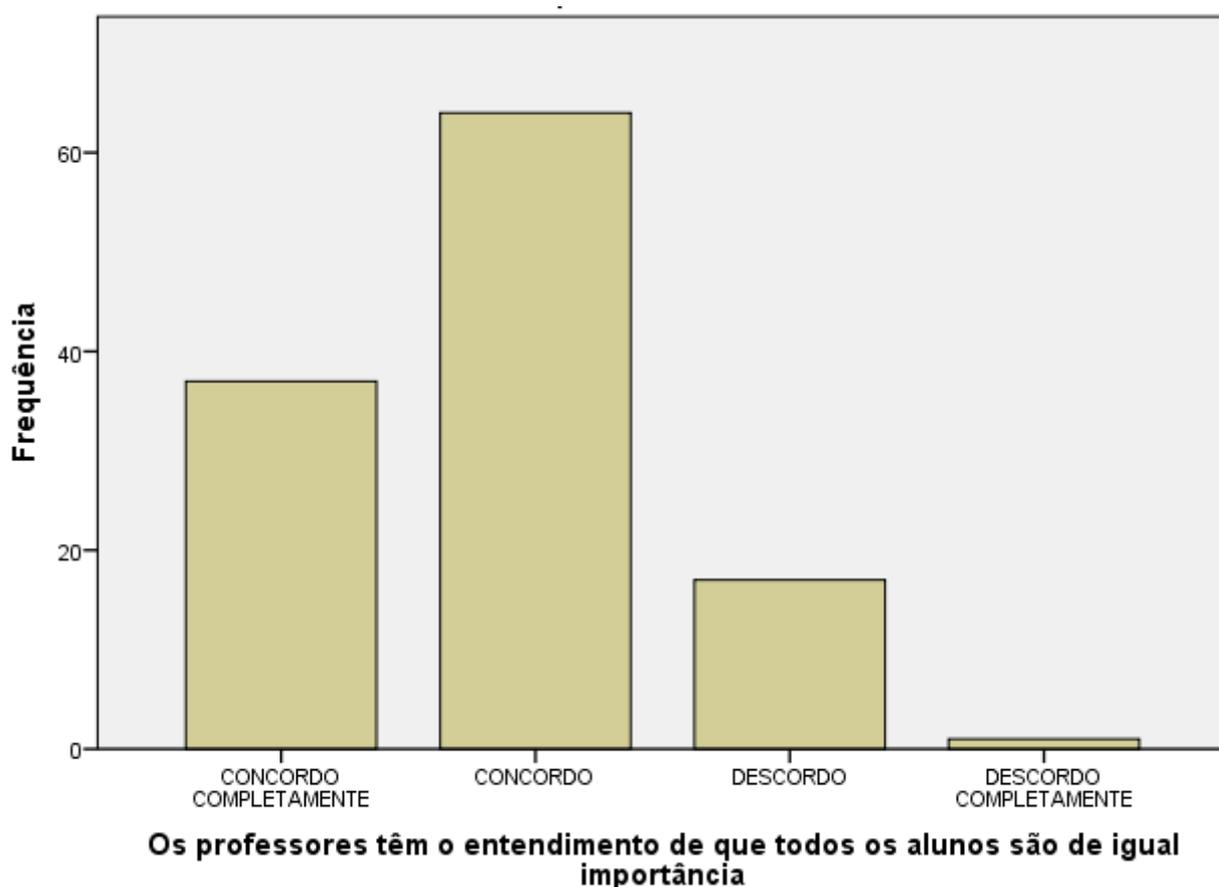
a afirmação “os professores têm expetativas altas sobre os seus alunos” apresenta uma concordância de 78%, um desacordo de 20%, concordo plenamente 22% e desacordo completamente 1%.

Gráfico 25 - os professores, os membros da direção escolar, a família e os alunos desenvolvem juntos uma filosofia de inclusão



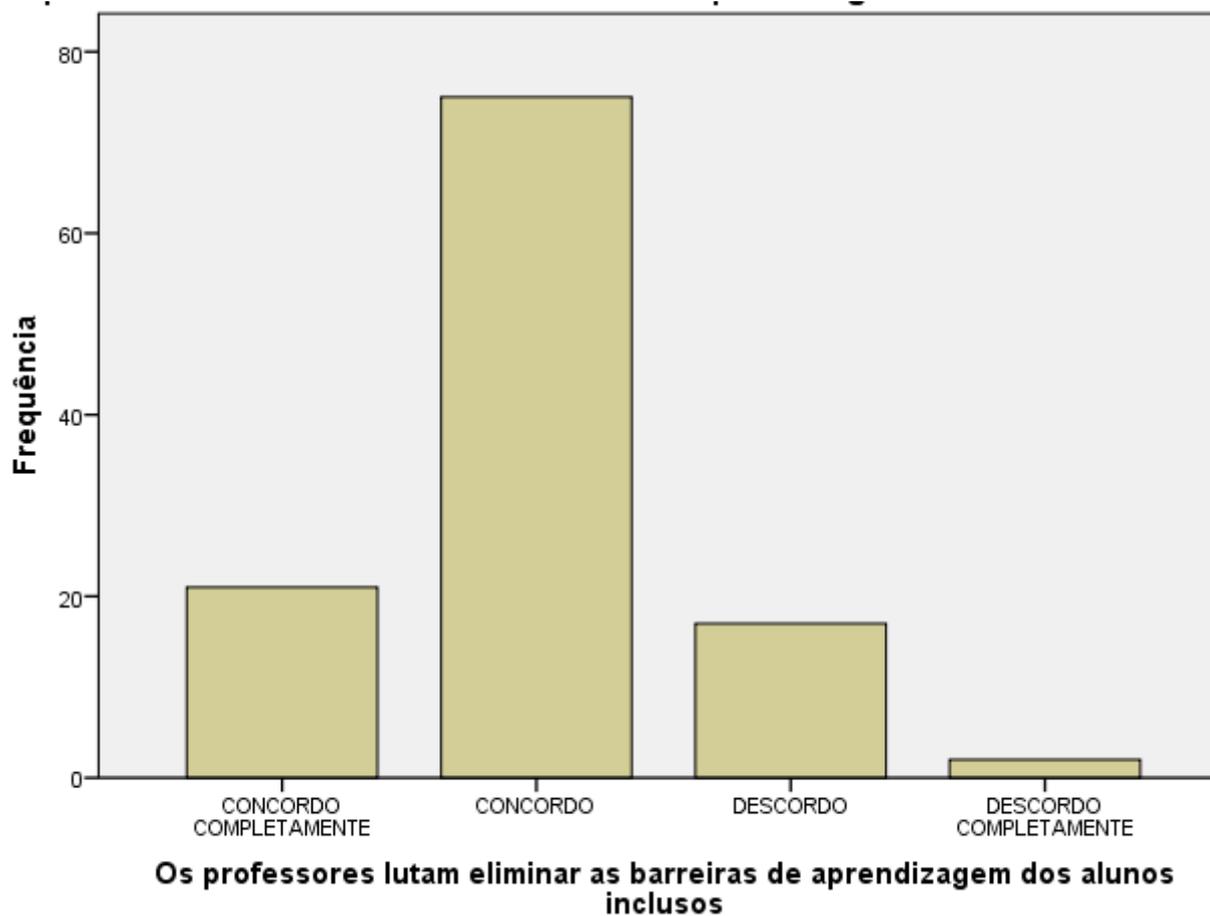
a afirmação “os professores, os membros da direção escolar, a família e os alunos desenvolvem juntos uma filosofia de inclusão” apresenta uma concordância de 64%, um desacordo de 20%, concordo plenamente 4% e desacordo completamente 19%.

Gráfico 26 - os professores têm o entendimento de que todos os alunos são de igual importância



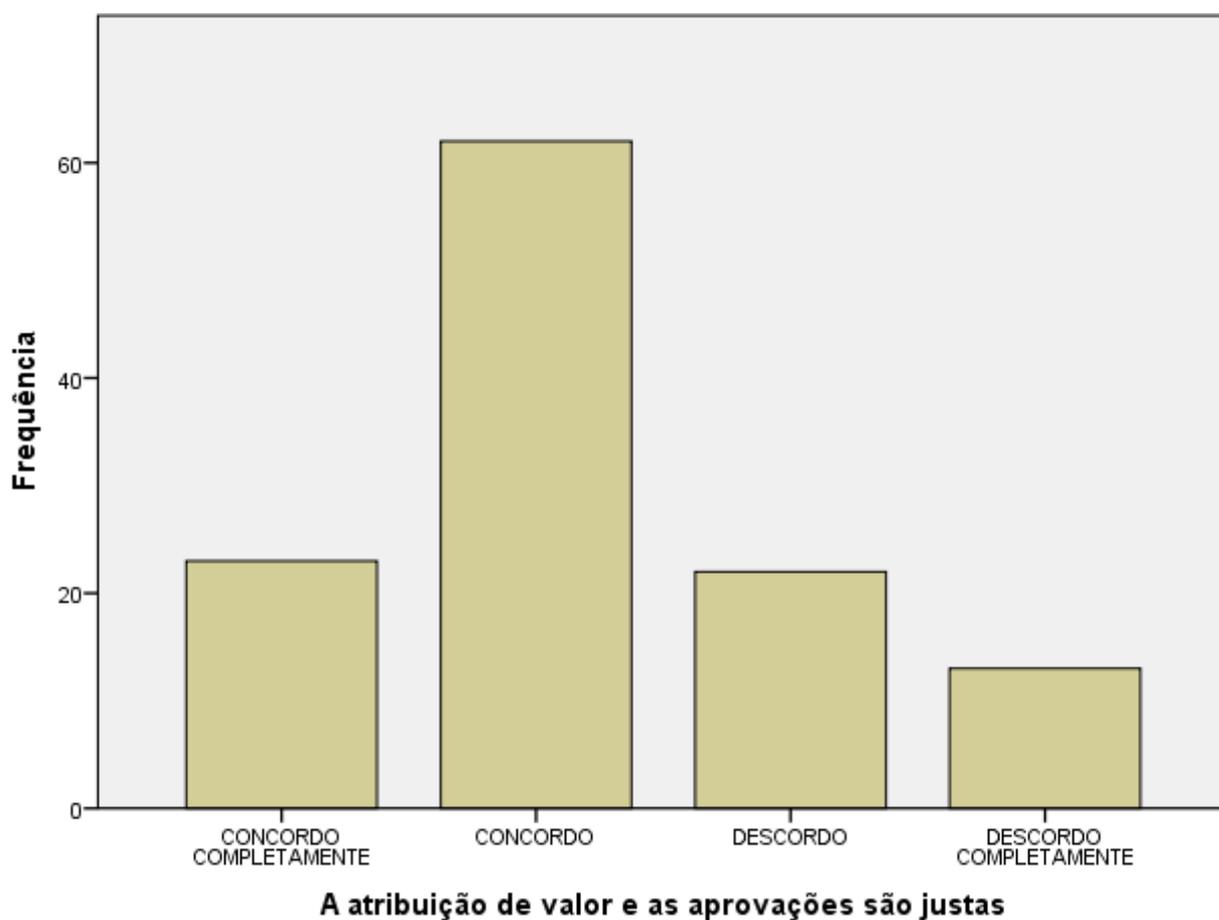
a afirmação “os professores têm o entendimento de que todos os alunos são de igual importância” apresenta uma concordância de 62%, um desacordo de 17%, concordo plenamente 37% e desacordo completamente 1%.

Gráfico 27 - os professores lutam para eliminar as barreiras de aprendizagem dos alunos inclusos



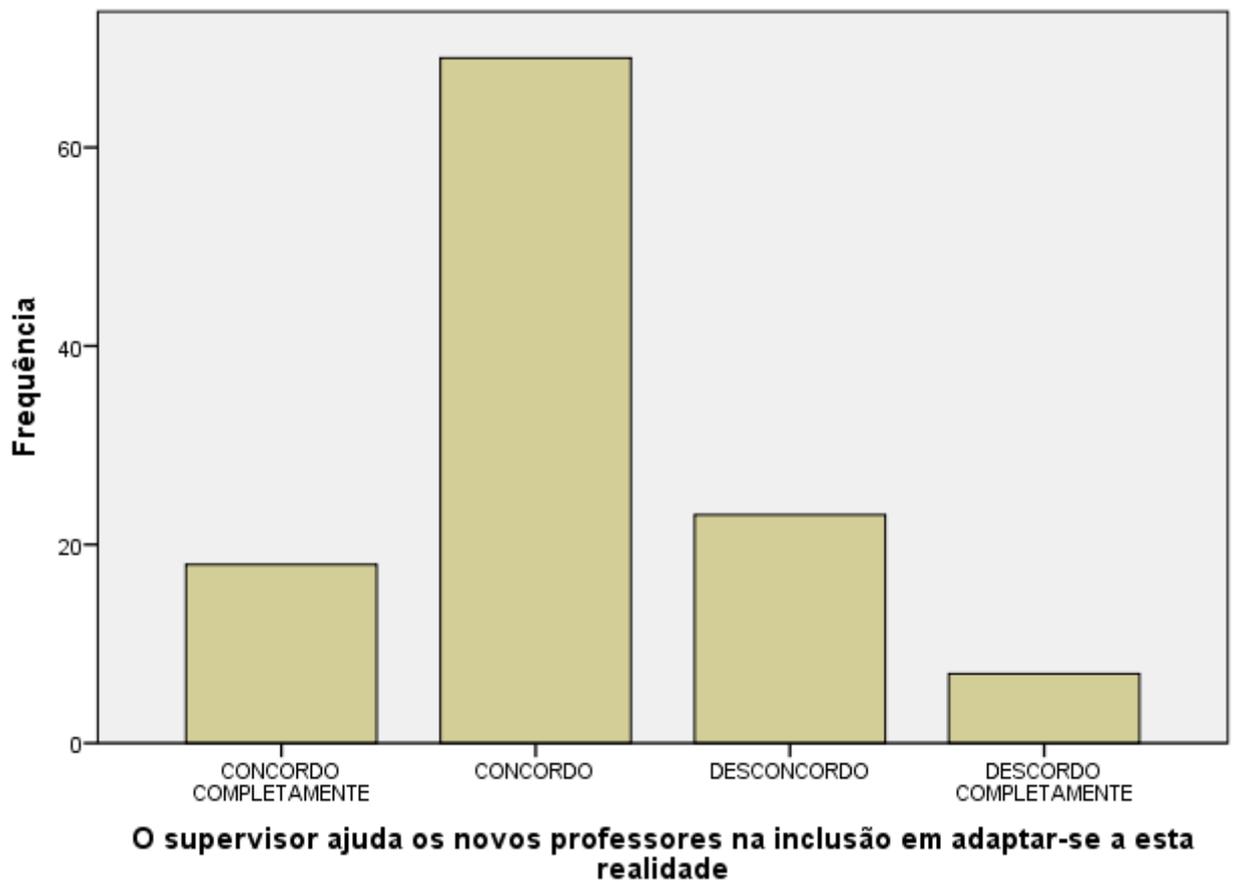
a afirmação “os professores lutam para eliminar as barreiras de aprendizagem dos alunos inclusos” apresenta uma concordância de 77%, um desacordo de 18%, concordo plenamente 20% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 28 - a atribuição do valor e as aprovações são justas



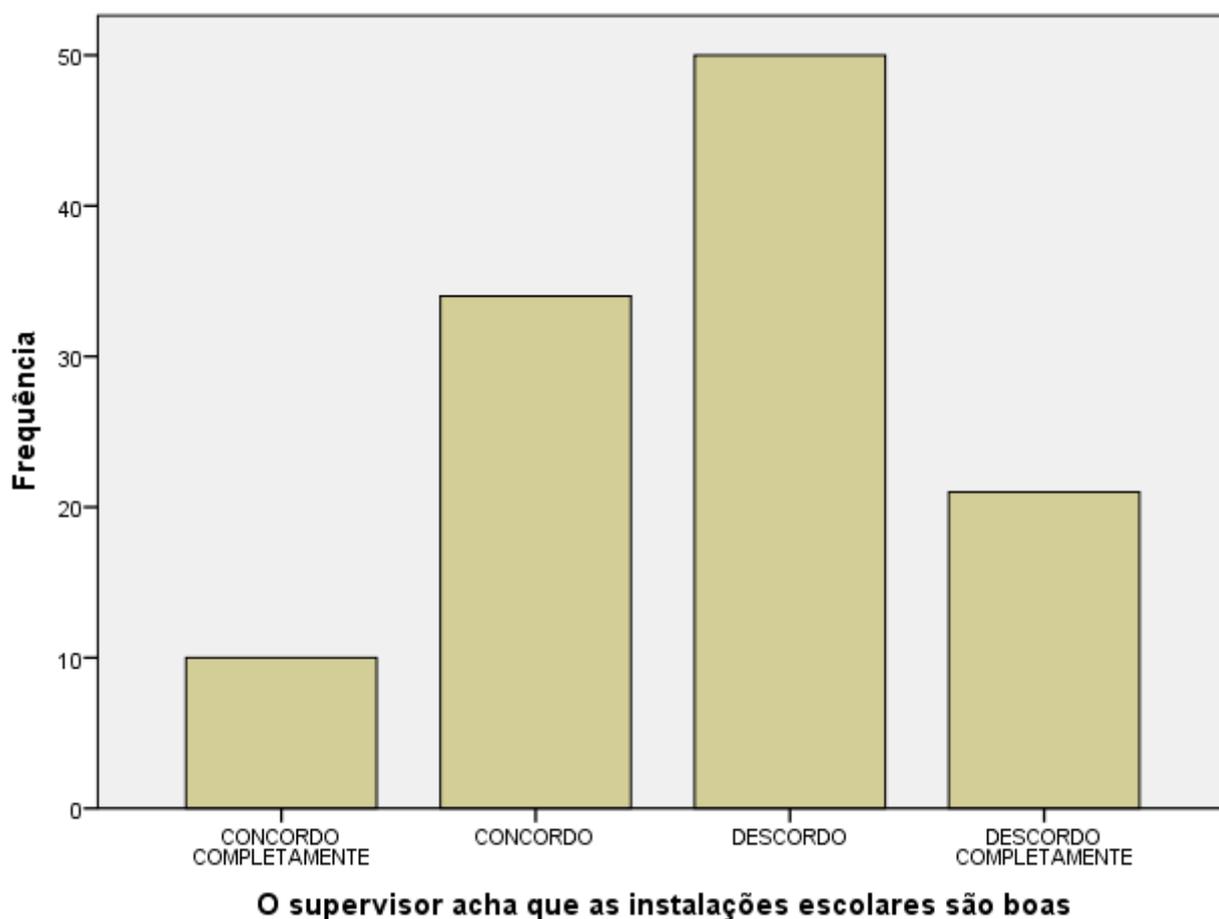
a afirmação “a atribuição do valor e as aprovações são justas” apresenta uma concordância de 61%, um desacordo de 23%, concordo plenamente 24% e desacordo completamente 14%.

Gráfico 29 - o supervisor ajuda os novos professores na inclusão em adaptar-se a esta realidade



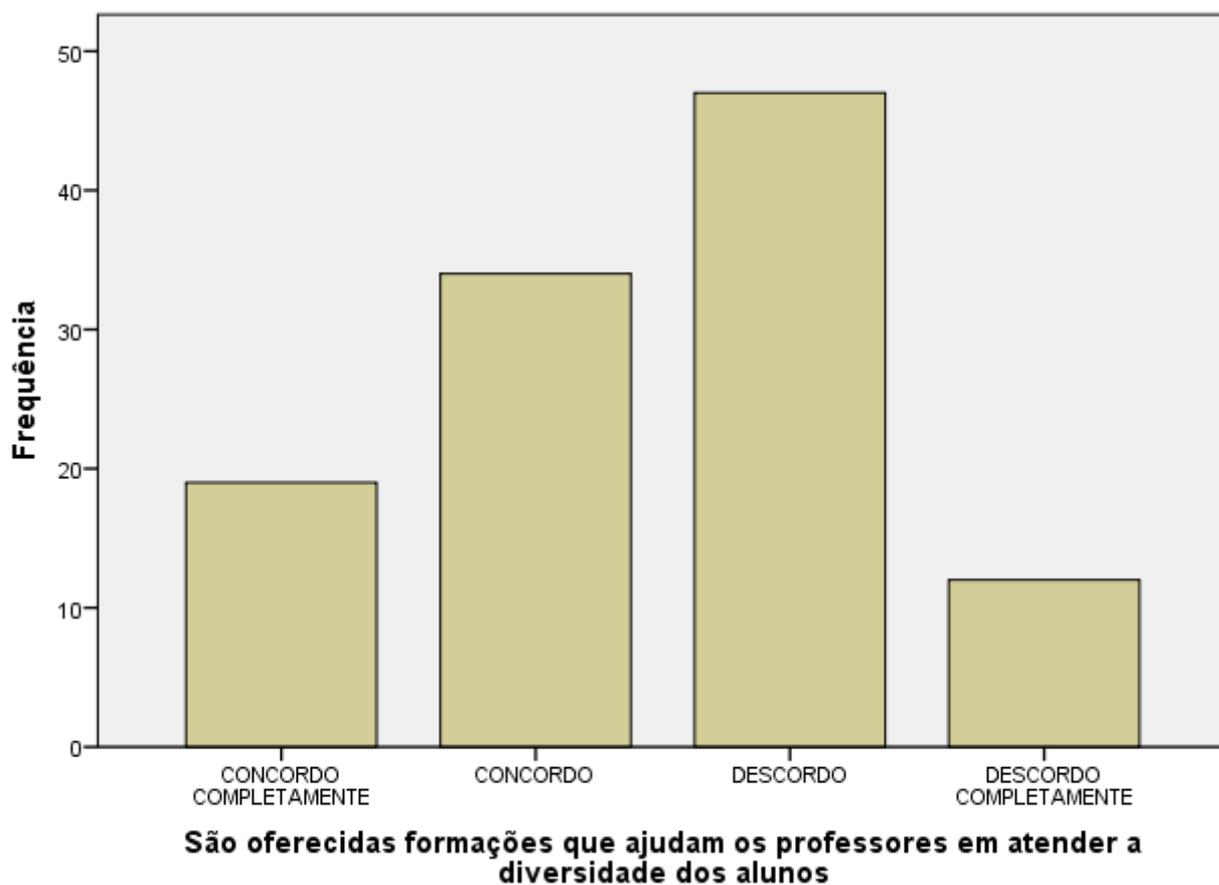
a afirmação “o supervisor ajuda os novos professores na inclusão em adaptar-se a esta realidade” apresenta uma concordância de 67%, um desacordo de 24%, concordo plenamente 18% e desacordo completamente 4%.

Gráfico 30 - o supervisor acha que as instalações são boas



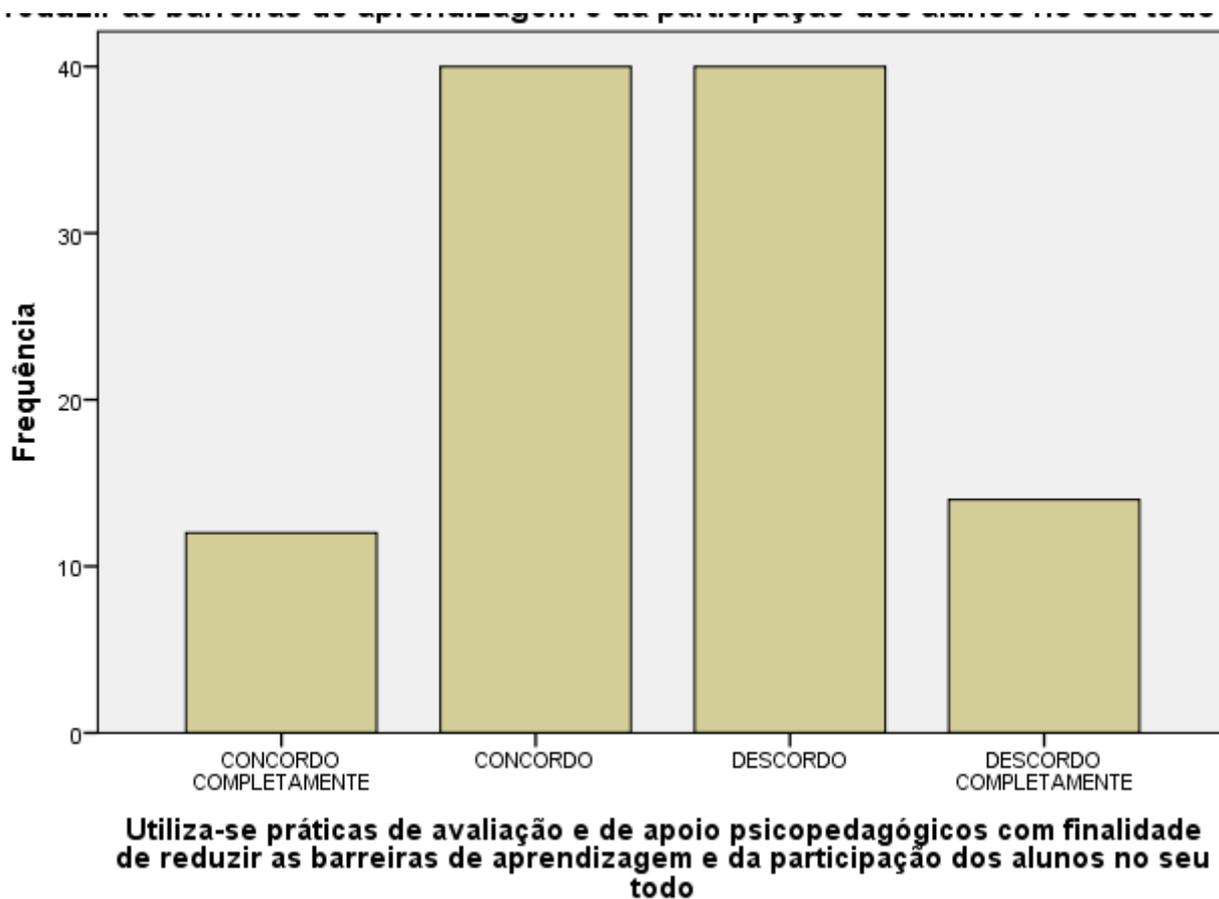
a afirmação “o supervisor acha que as instalações são boas” apresenta uma concordância de 32%, um desacordo de 48%, concordo plenamente 9% e desacordo completamente 22%.

Gráfico 31 - são oferecidas formações que ajudam os professores em atender a diversidade dos alunos



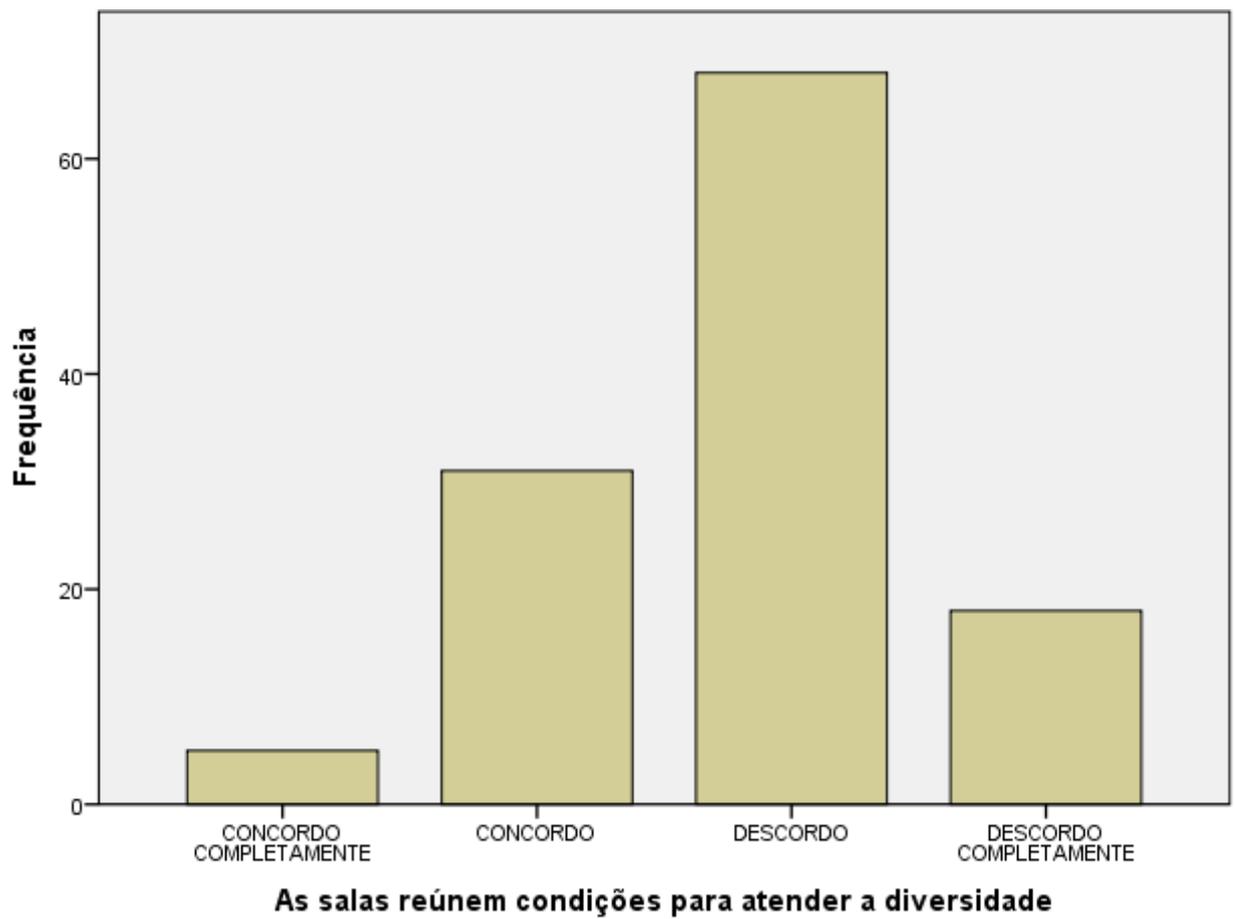
a afirmação “são oferecidas formações que ajudam os professores em atender a diversidade dos alunos” apresenta uma concordância de 34%, um desacordo de 47%, concordo plenamente 18% e desacordo completamente 13%.

Gráfico 32 - utiliza-se práticas de avaliação e de apoio psicopedagógicos com a finalidade de reduzir as barreiras de aprendizagem e da participação dos alunos no seu todo



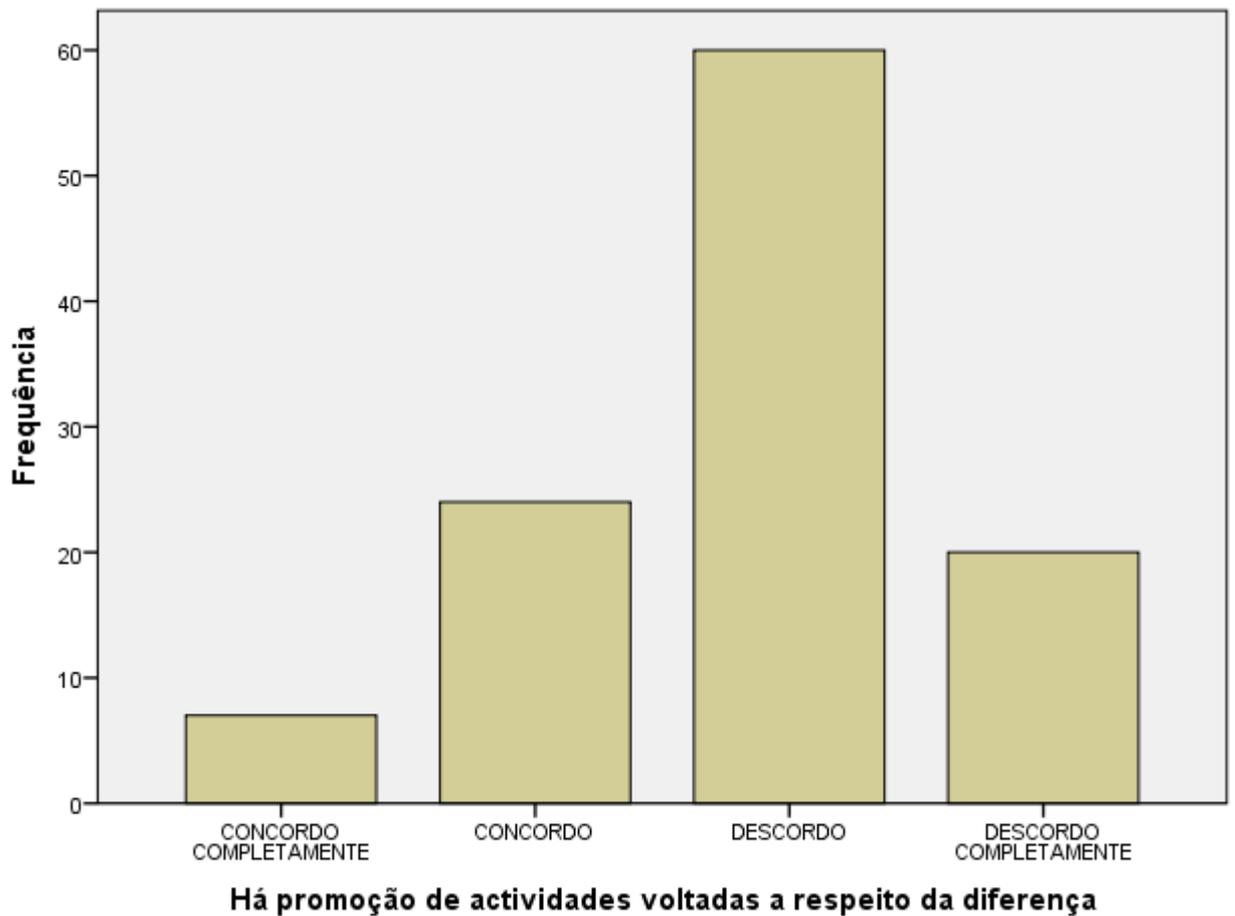
a afirmação “utiliza-se práticas de avaliação e de apoio psicopedagógicos com a finalidade de reduzir as barreiras de aprendizagem e da participação dos alunos no seu todo” apresenta uma concordância de 39%, um desacordo de 39%, concordo plenamente 20% e desacordo completamente 14%.

Gráfico 33 - as salas reúnem condições para atender a diversidade



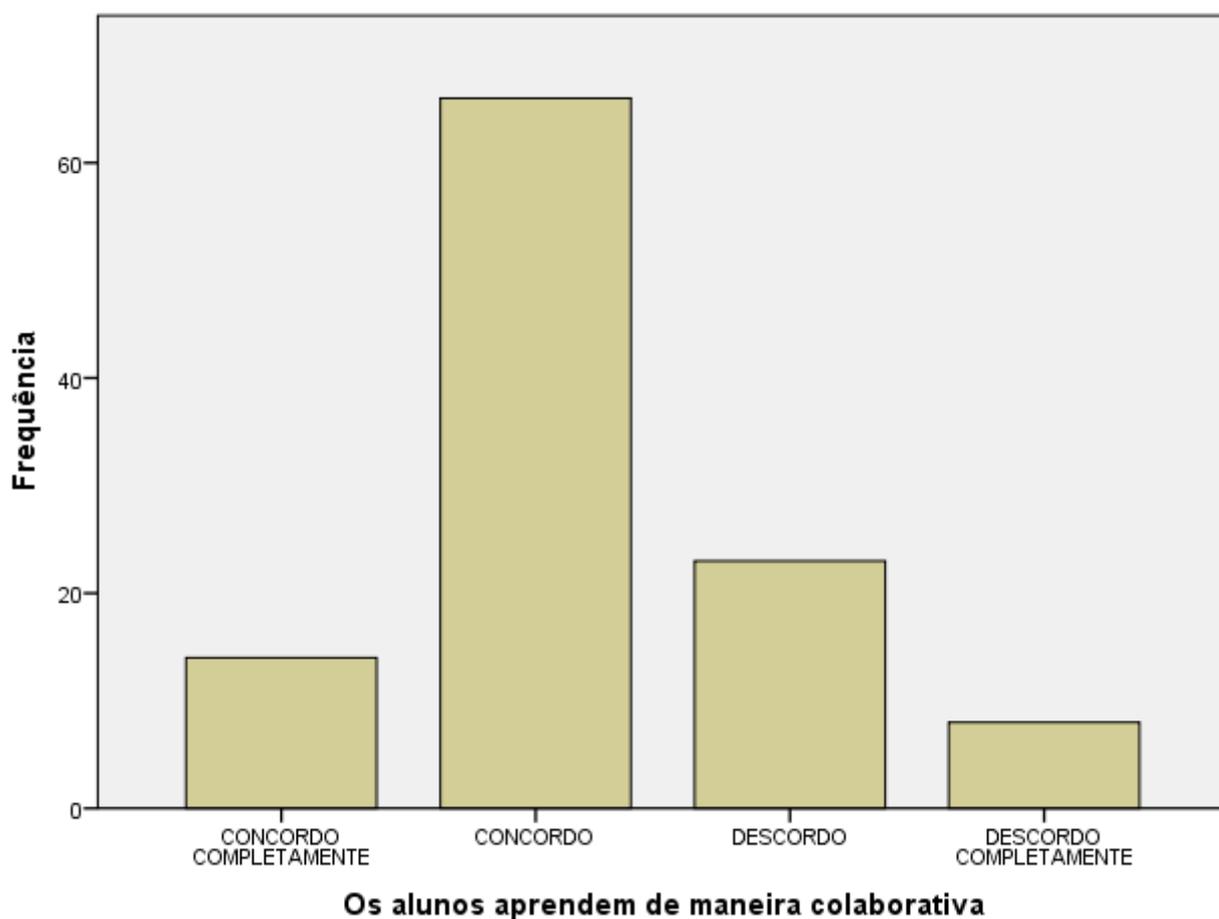
a afirmação “as salas reúnem condições para atender a diversidade” apresenta uma concordância de 31%, um desacordo de 64%, concordo plenamente 3% e desacordo completamente 19%

Gráfico 34 - há promoção de atividades voltadas a respeito da diferença



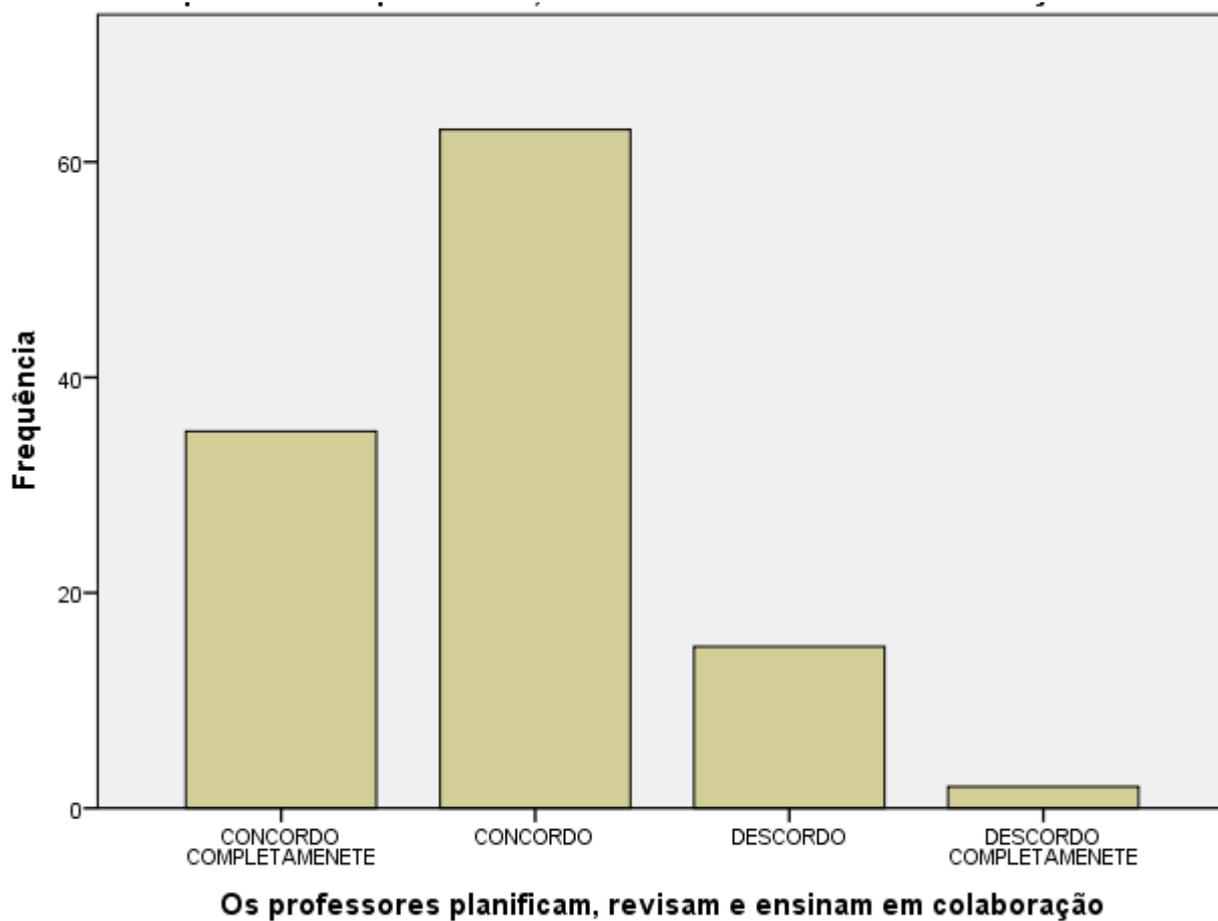
a afirmação “há promoção de atividades voltadas a respeito da diferença” apresenta uma concordância de 25%, um desacordo de 59%, concordo plenamente 5% e desacordo completamente 21%.

Gráfico 35 - os alunos aprendem de maneira colaborativa



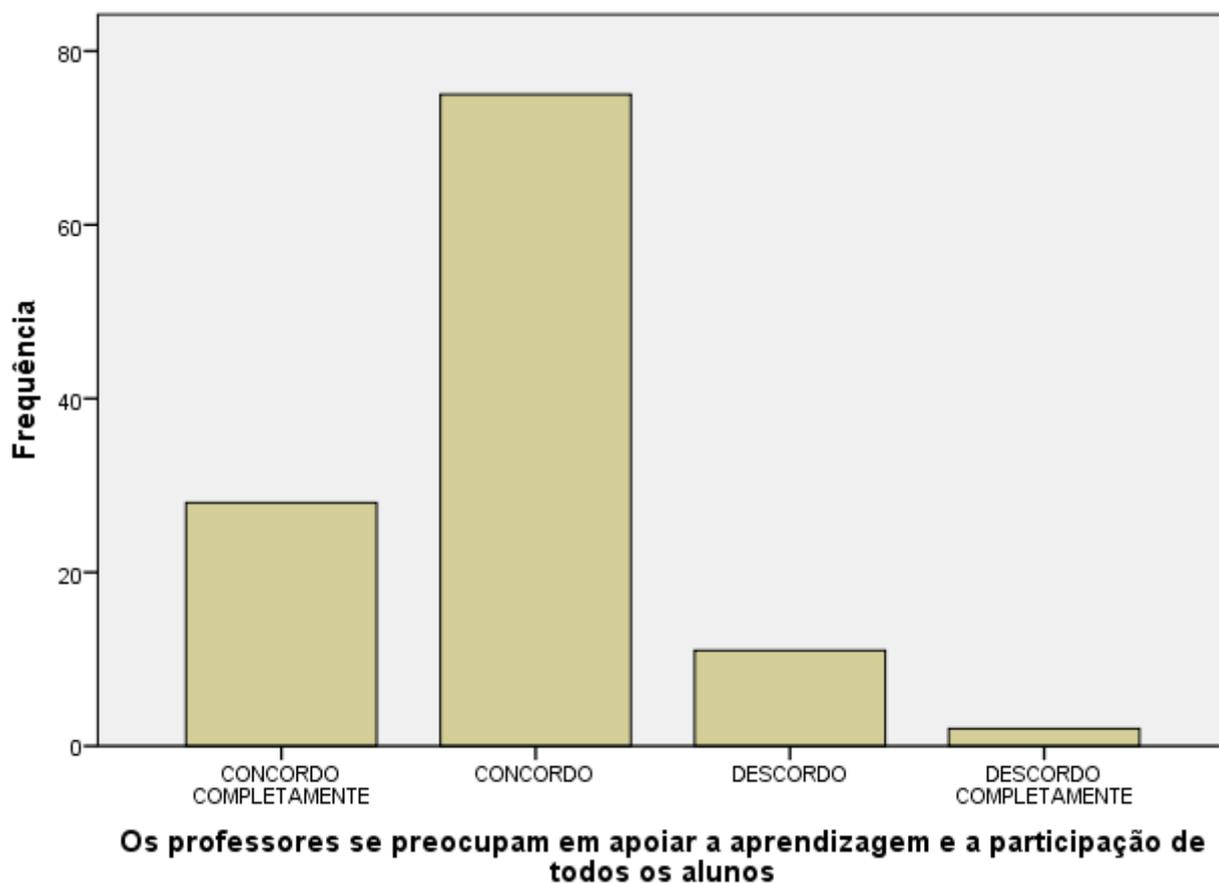
a afirmação “os alunos aprendem de maneira colaborativa” apresenta uma concordância de 64%, um desacordo de 24%, concordo plenamente 16% e desacordo completamente 8%.

Gráfico 36 - os professores planificam, revisam e ensinam em colaboração



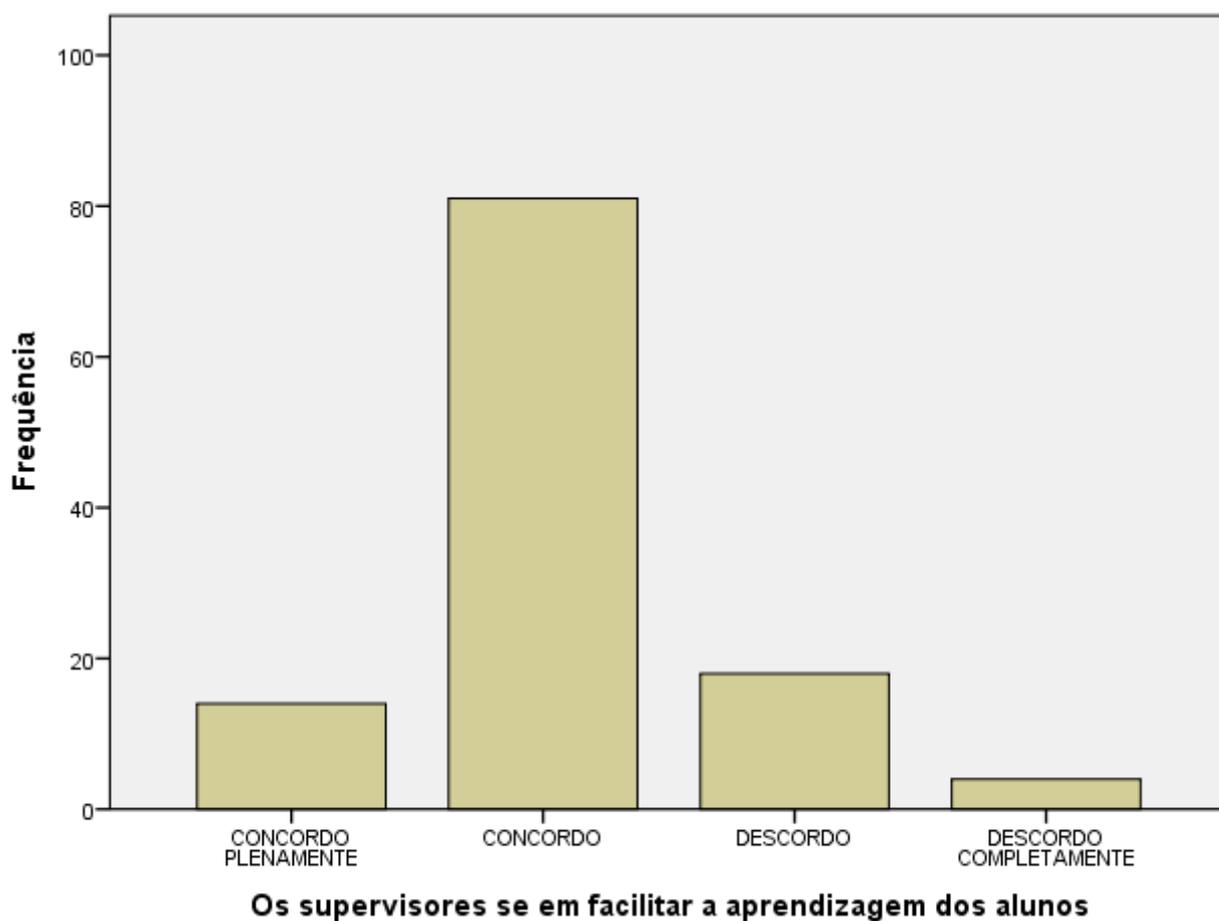
A afirmação “os professores planificam, revisam e ensinam em colaboração” apresenta uma concordância de 62%, um desacordo de 14%, concordo plenamente 36% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 37 - os professores se preocupam em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos



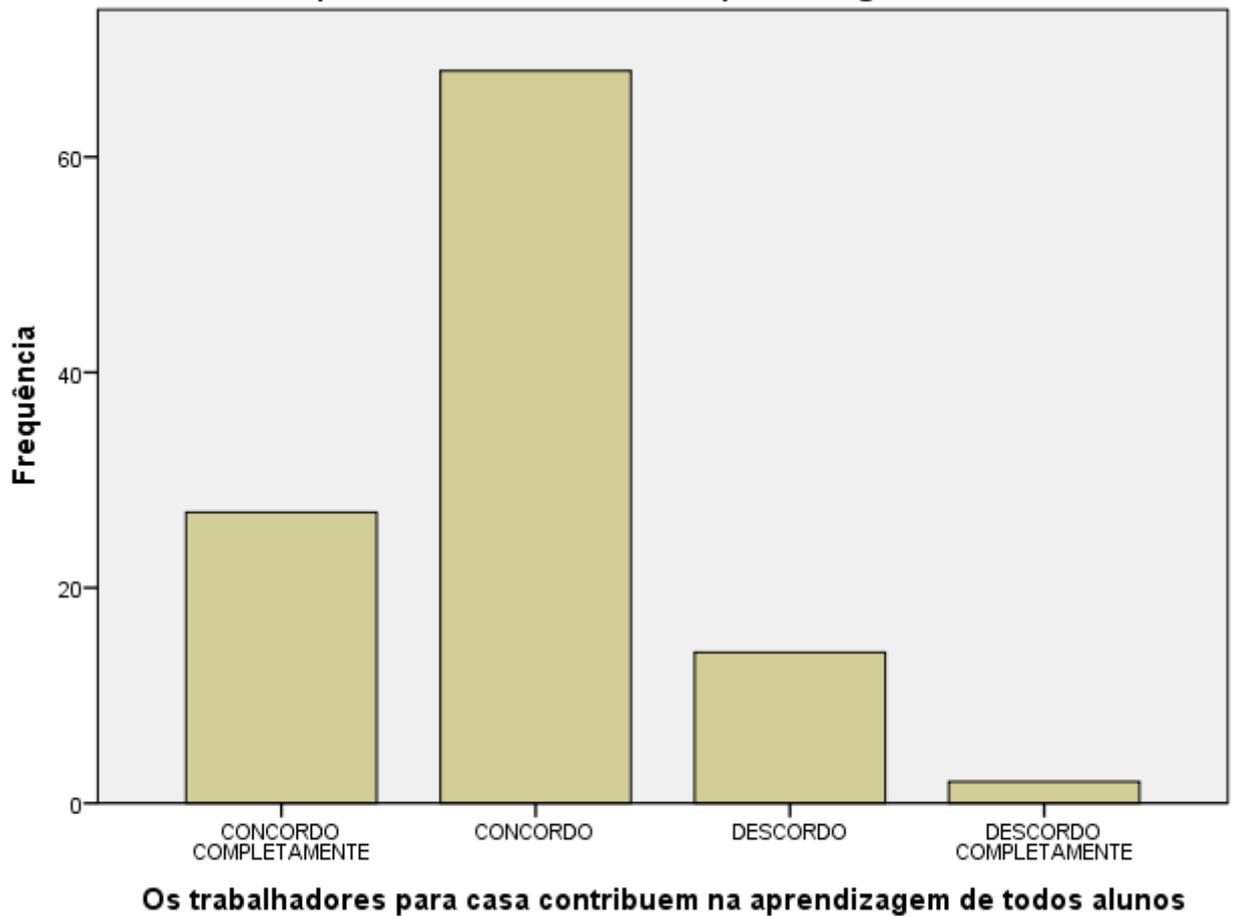
a afirmação “os professores se preocupam em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos” apresenta uma concordância de 77%, um desacordo de 10%, concordo plenamente 25% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 38 - os supervisores facilitam a aprendizagem dos alunos



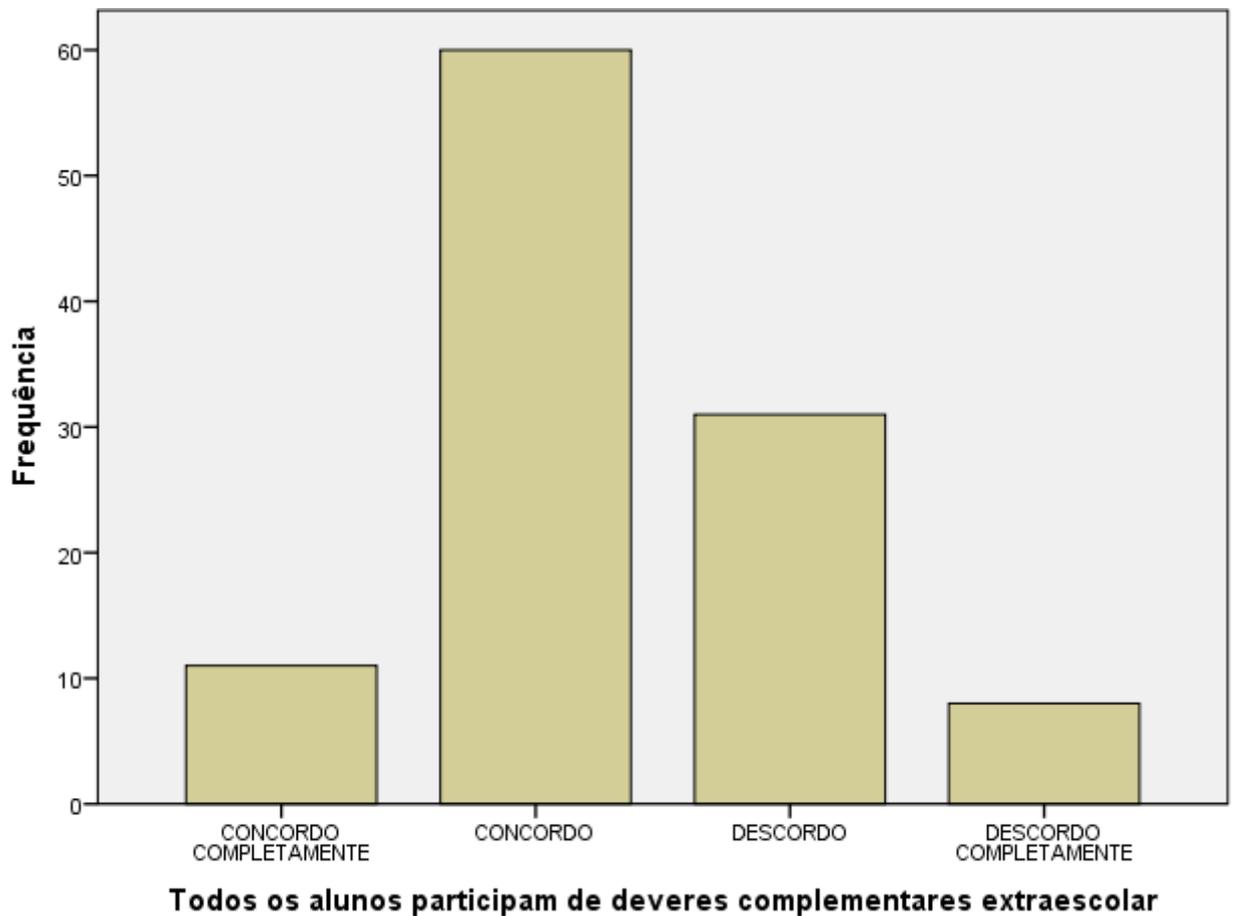
a afirmação “os supervisores facilitam a aprendizagem dos alunos” apresenta uma concordância de 80%, um desacordo de 19%, concordo plenamente 14% e desacordo completamente 3%

Gráfico 39 - os trabalhadores em casa contribuem na aprendizagem de todos os alunos



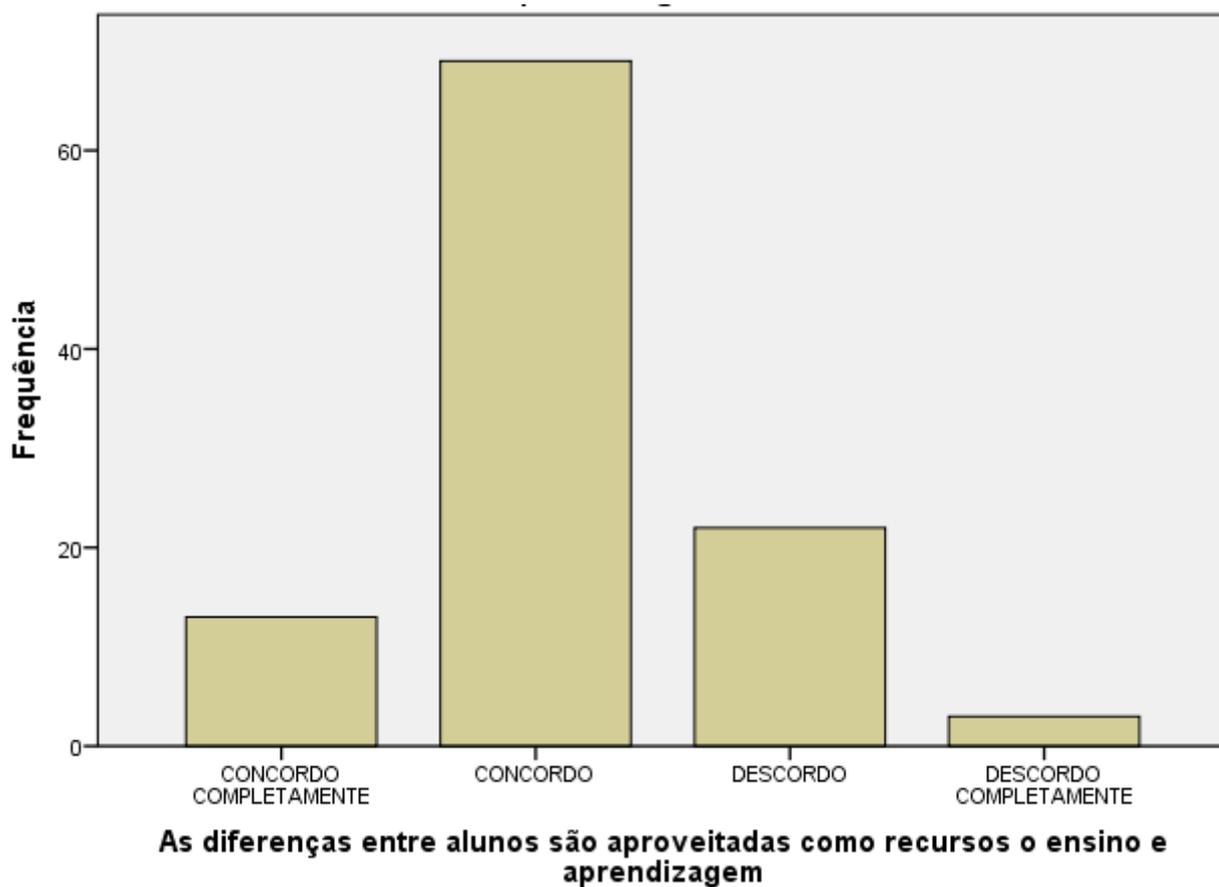
a afirmação “os trabalhadores em casa contribuem na aprendizagem de todos os alunos” apresenta uma concordância de 64%, um desacordo de 16%, concordo plenamente 24% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 40 - todos os alunos participam de deveres complementares extraescolares



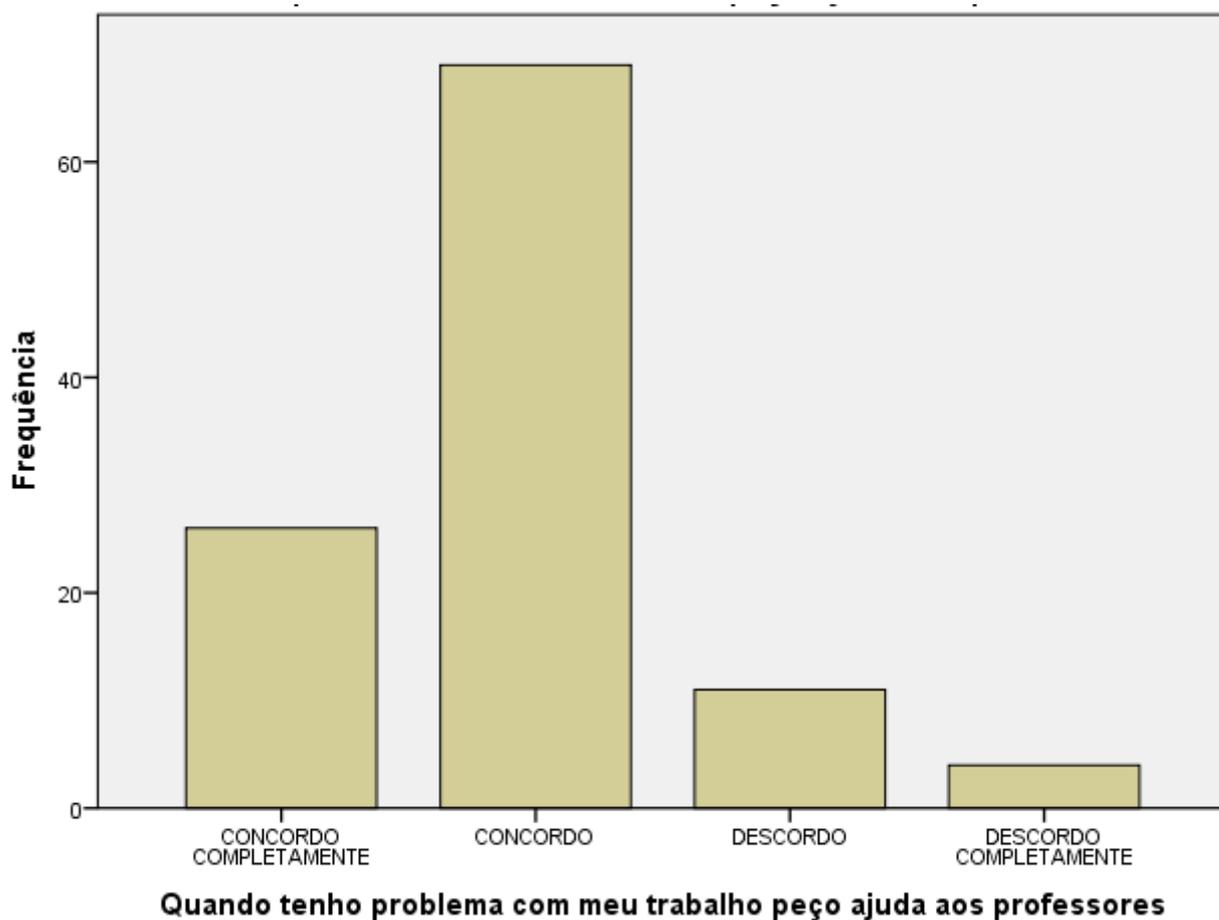
a afirmação “todos os alunos participam de deveres complementares extraescolares” apresenta uma concordância de 60%, um desacordo de 32%, concordo plenamente 10% e desacordo completamente 6%.

Gráfico 41 - as diferenças entre alunos são aproveitadas como recursos de ensino e aprendizagem”



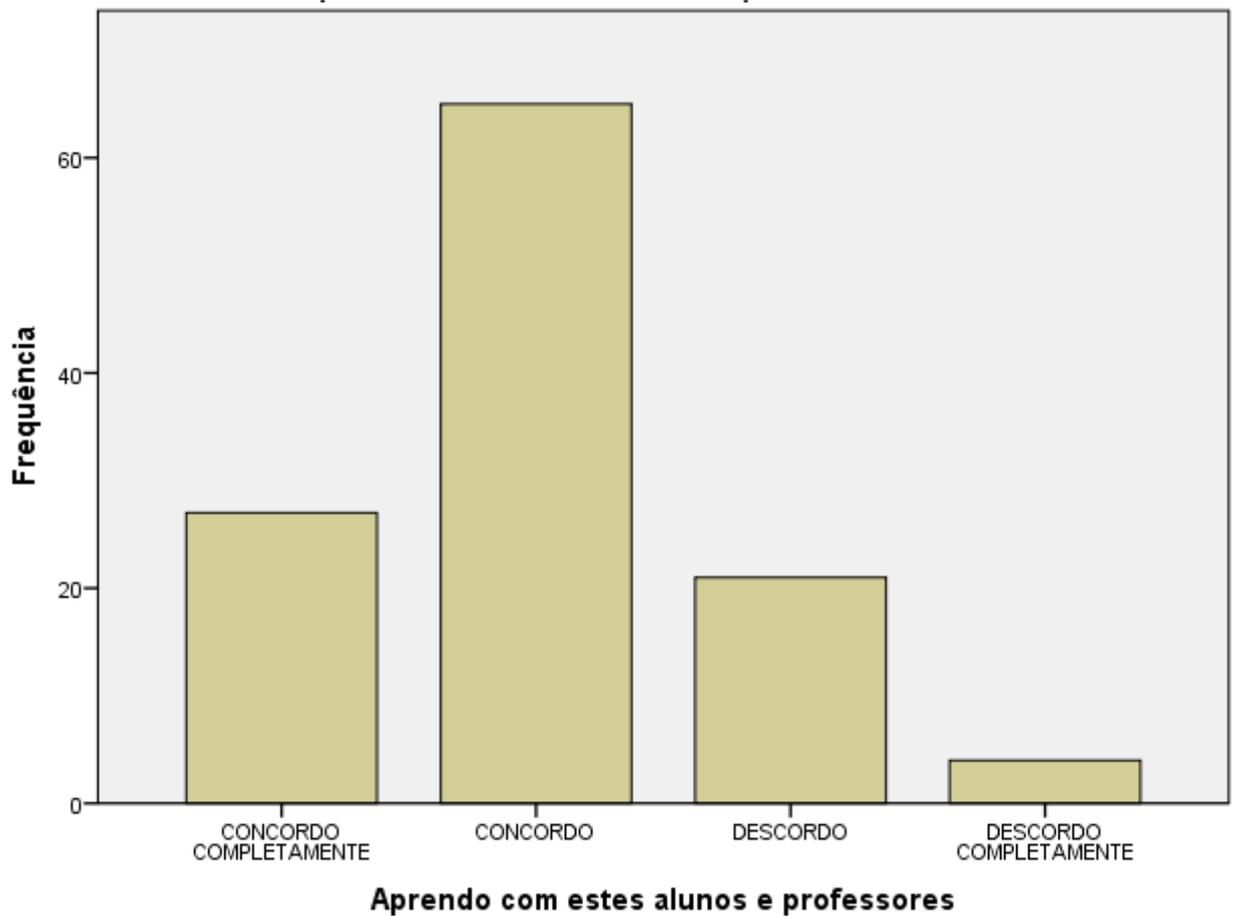
a afirmação “as diferenças entre alunos são aproveitadas como recursos de ensino e aprendizagem” apresenta uma concordância de 65%, um desacordo de 23%, concordo plenamente 15% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 42 - quando tenho problema com o meu trabalho peço ajuda aos professores



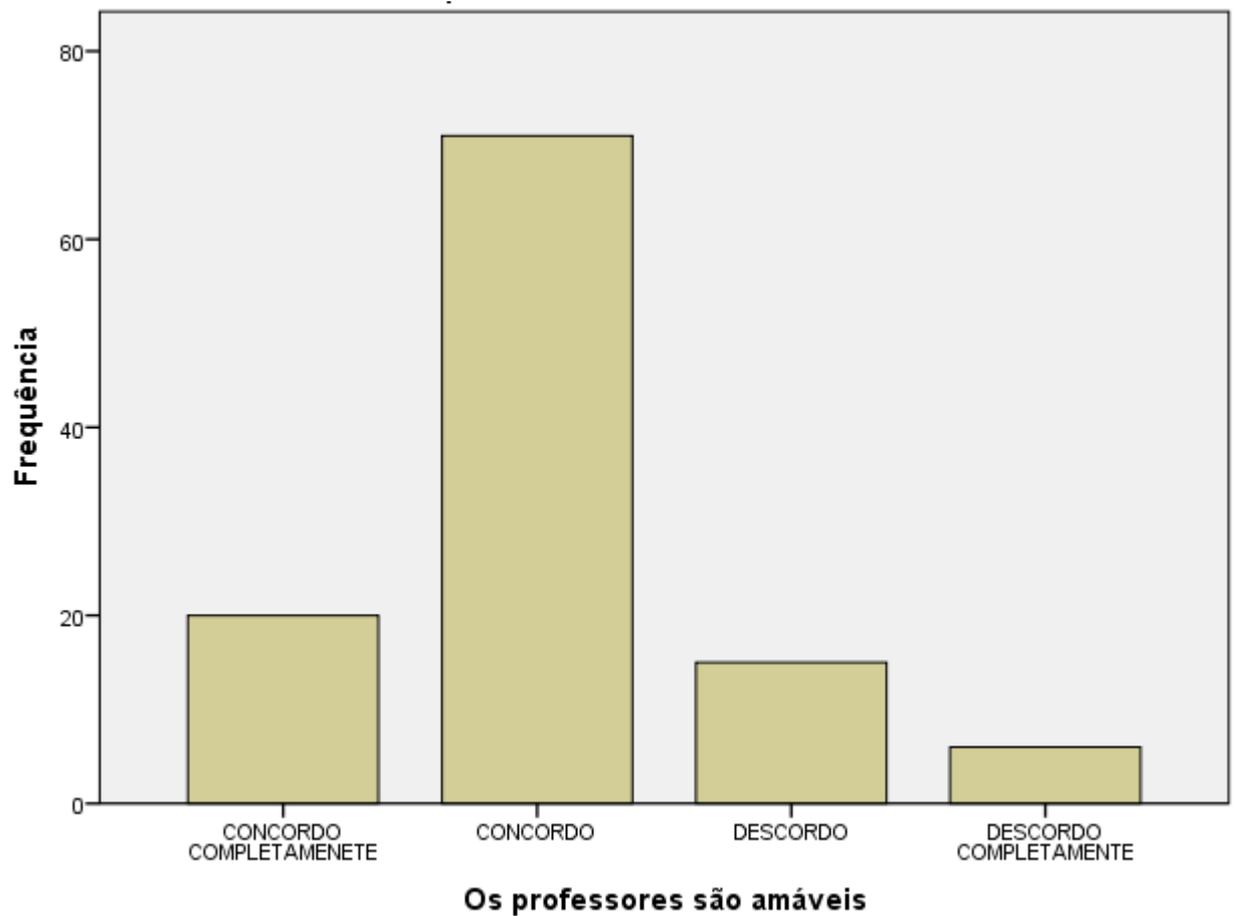
a afirmação “quando tenho problema com o meu trabalho peço ajuda aos professores” apresenta uma concordância de 65%, um desacordo de 15%, concordo plenamente 24% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 43 - aprendo com estes alunos e professores



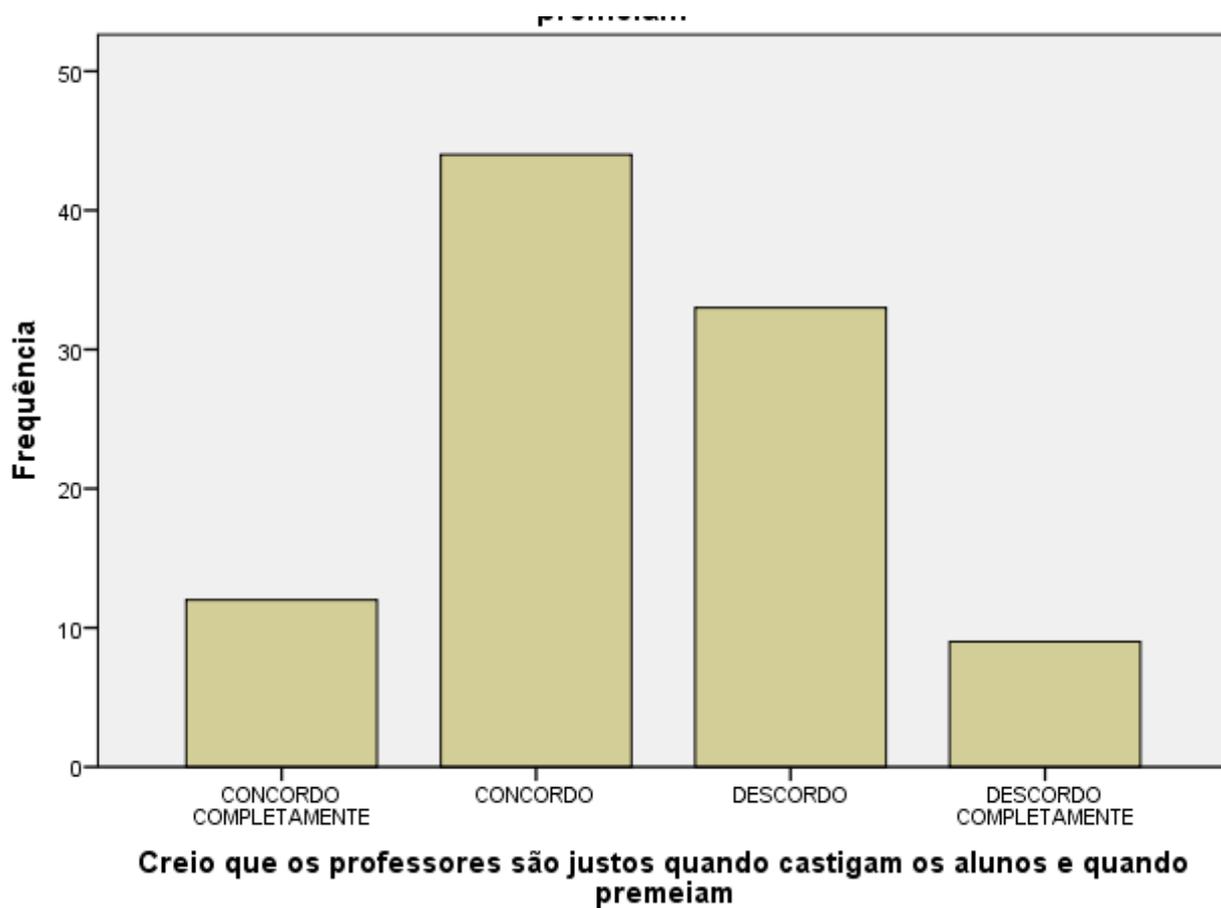
a afirmação “aprendo com estes alunos e professores” apresenta uma concordância de 62%, um desacordo de 23%, concordo plenamente 26% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 44 - os professores são amáveis



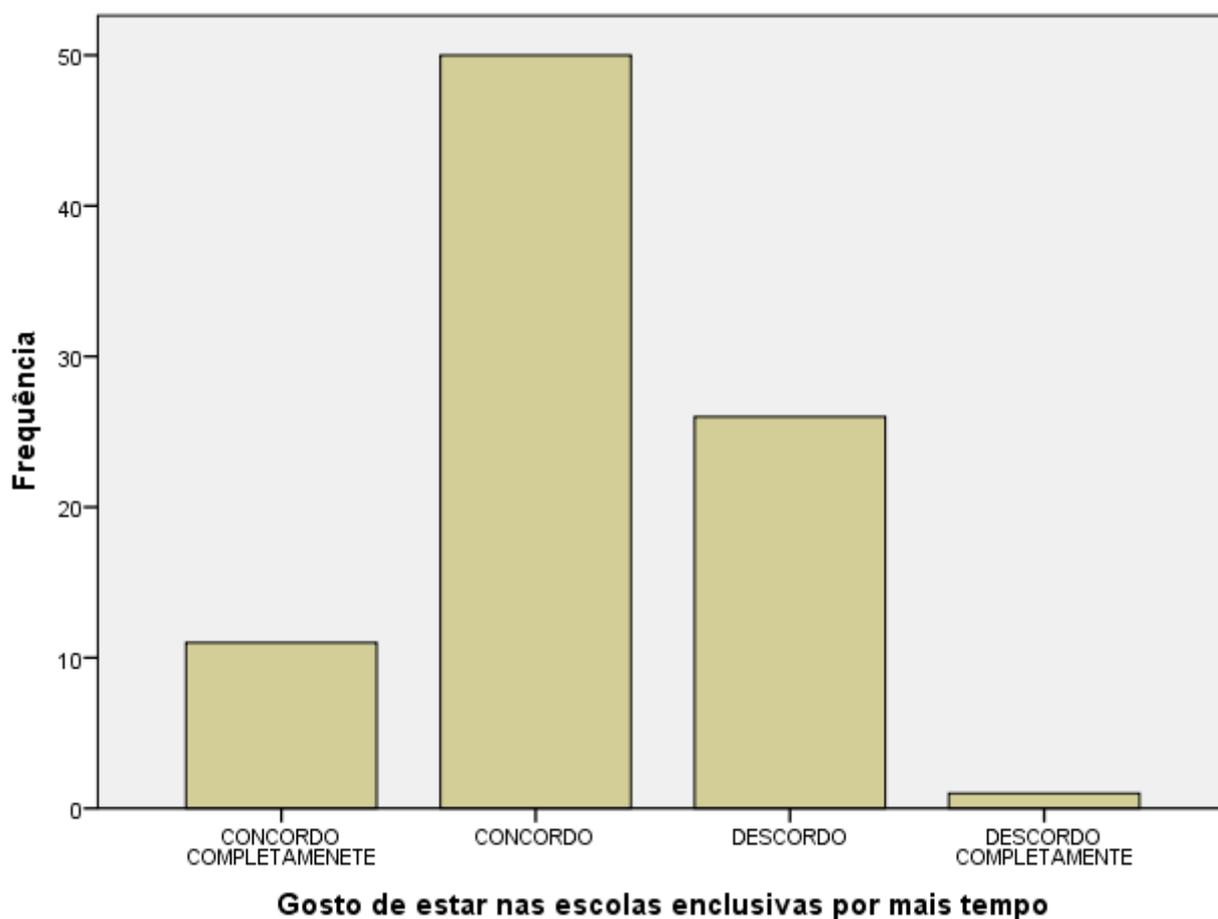
a afirmação “os professores são amáveis” apresenta uma concordância de 71%, um desacordo de 16%, concordo plenamente 19% e desacordo completamente 4%

Gráfico 45 - creio que os professores são justos quando castigam os alunos e quando premeiam



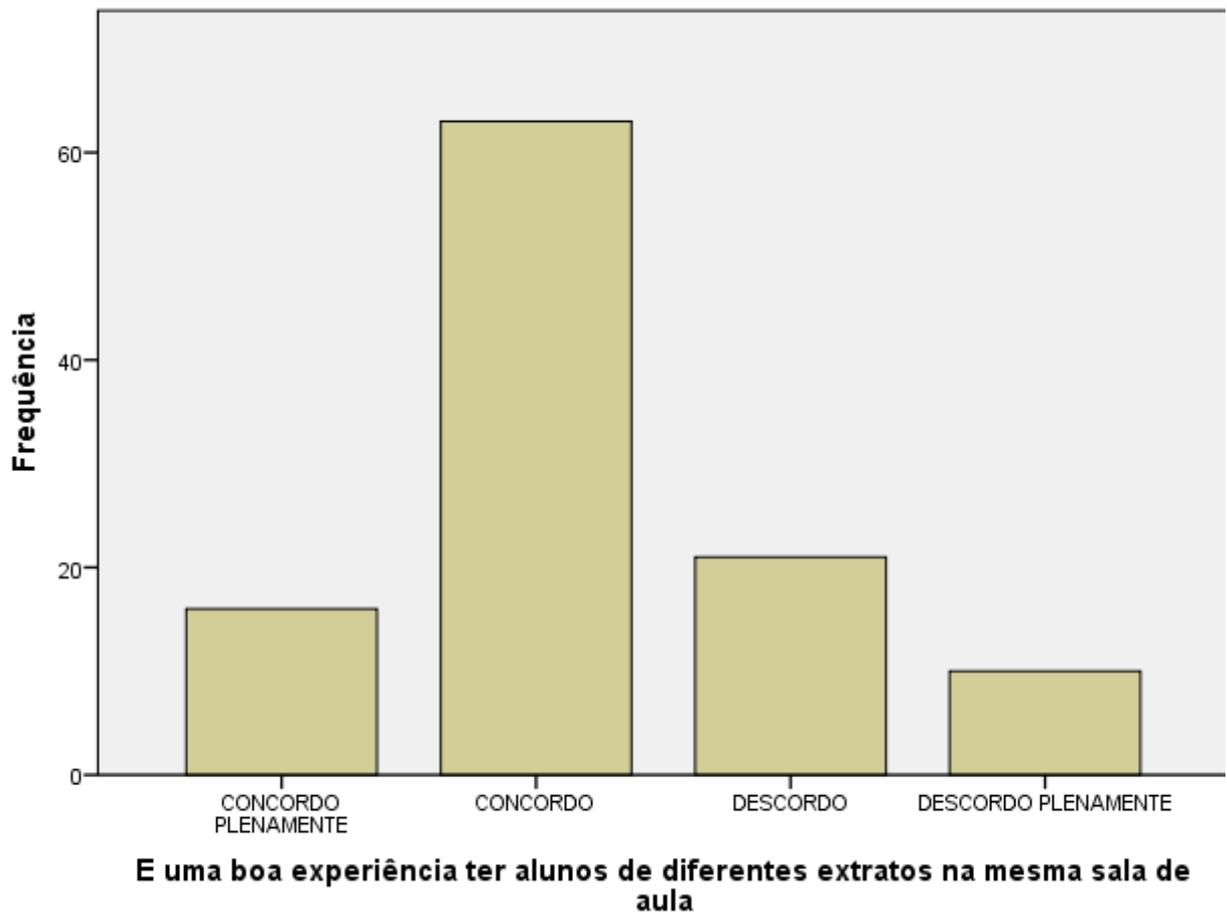
a afirmação "creio que os professores são justos quando castigam os alunos e quando premeiam" apresenta uma concordância de 44%, um desacordo de 31%, concordo plenamente 12% e desacordo completamente 8%.

Gráfico 46 - gosto de estar nas escolas inclusivas por mais tempo”



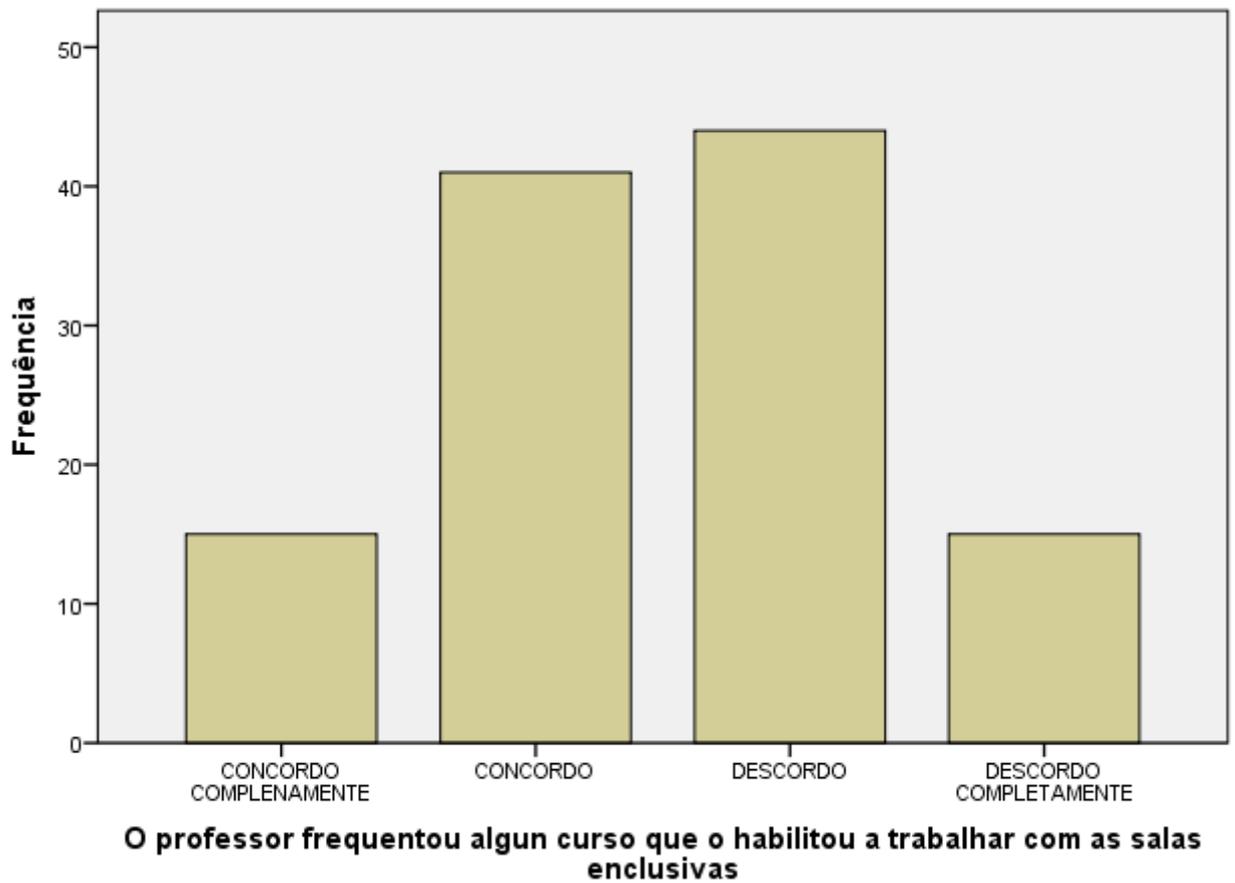
a afirmação “gosto de estar nas escolas inclusivas por mais tempo” apresenta uma concordância de 50%, um desacordo de 27%, concordo plenamente 11% e desacordo completamente 2%.

Gráfico 47 - uma boa experiência ter alunos de diferentes extratos na mesma sala de aula”



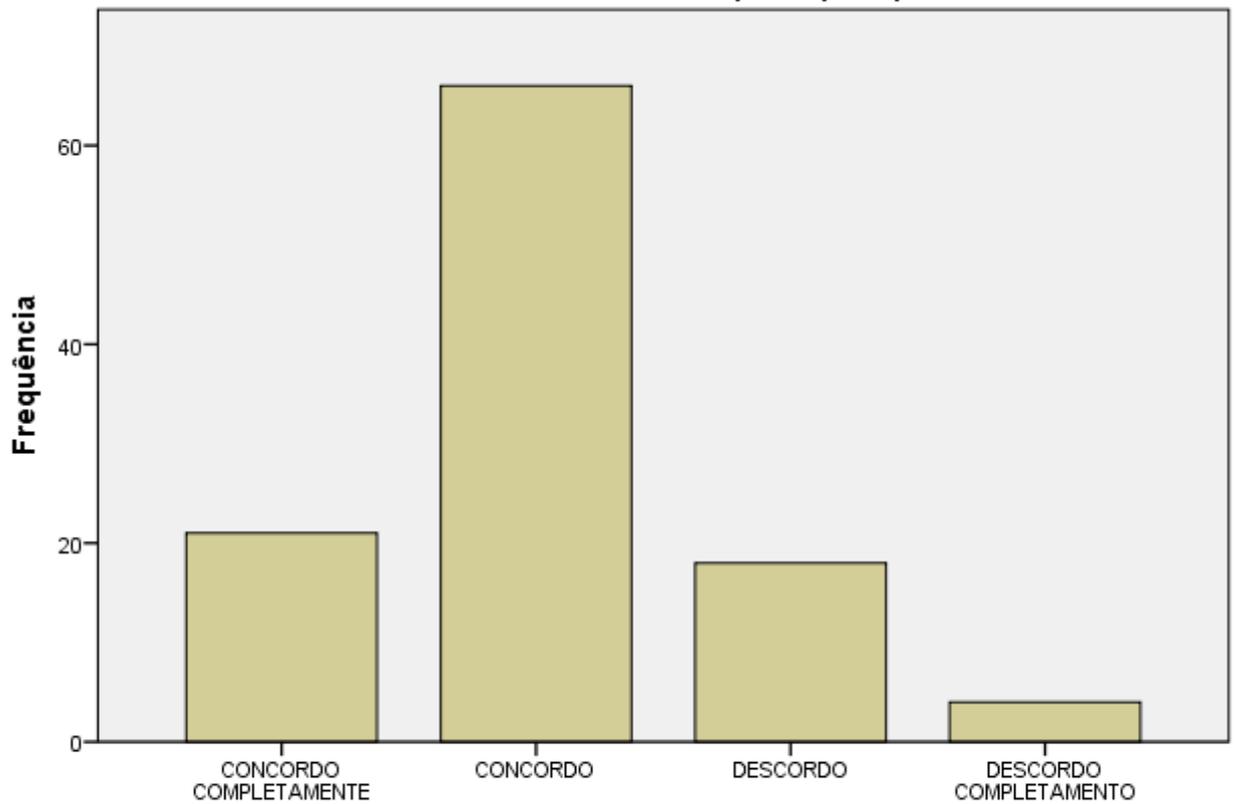
a afirmação “uma boa experiência ter alunos de diferentes extratos na mesma sala de aula” apresenta uma concordância de 61%, um desacordo de 21%, concordo plenamente 16% e desacordo completamente 8%.

Gráfico 48 - o professor frequentou algum curso que o habilitou a trabalhar com as salas inclusivas”



a afirmação “o professor frequentou algum curso que o habilitou a trabalhar com as salas inclusivas” apresenta uma concordância de 42%, um desacordo de 44%, concordo plenamente 14% e desacordo completamente 14%.

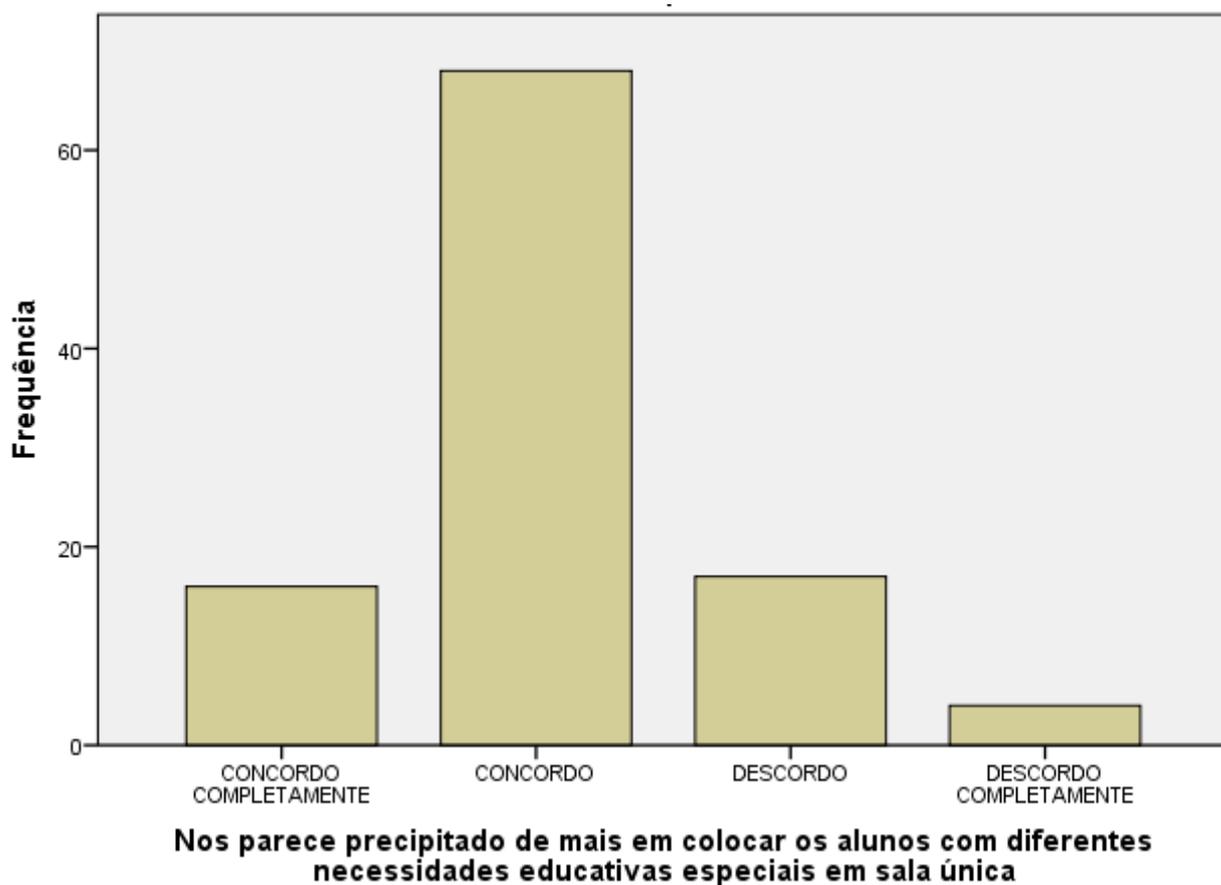
Gráfico 49 - os recursos económicos para assegurar esta modalidade de ensino são muito limitados e isto constitui-se num dos principais problemas



Os recursos económicos para assegurar esta modalidade de ensino são muito limitados e isto constitui-se num dos principais problemas

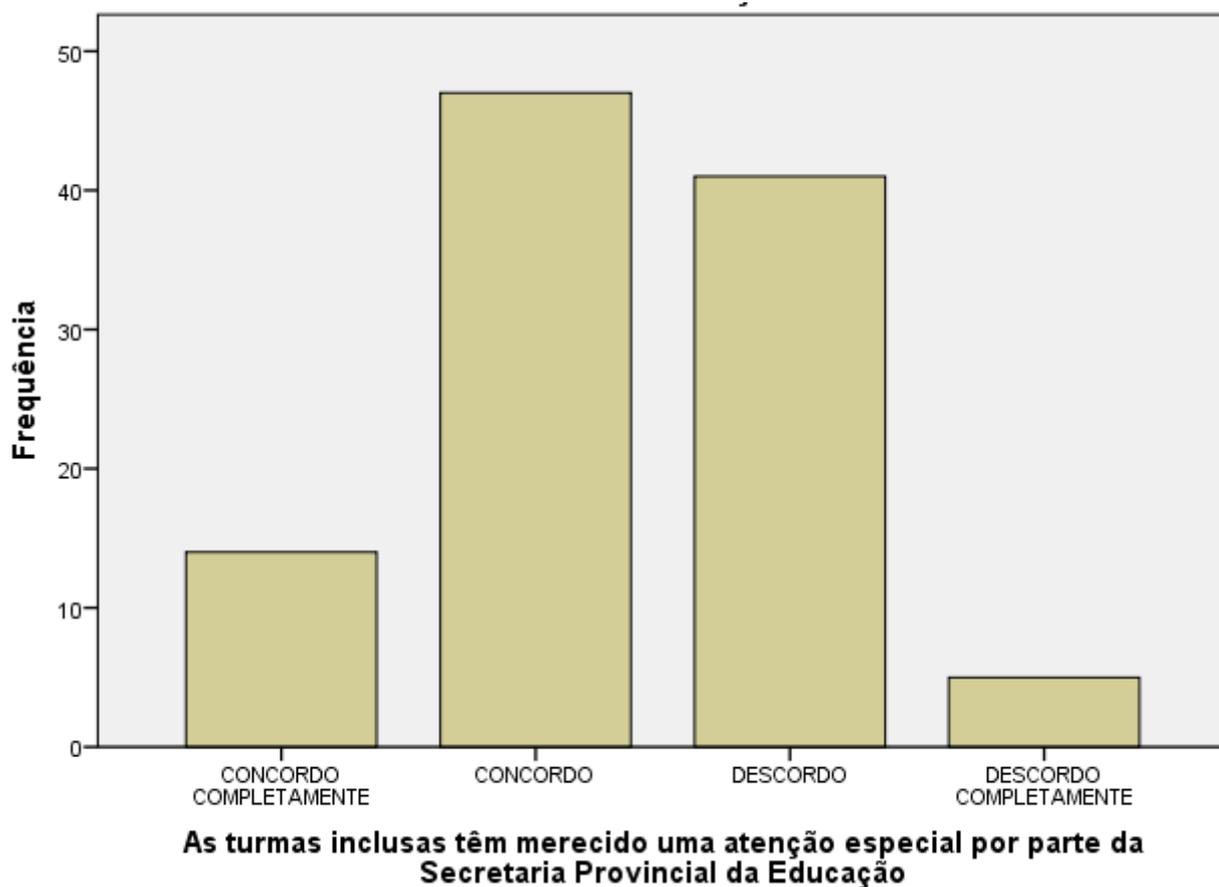
a afirmação “os recursos económicos para assegurar esta modalidade de ensino são muito limitados e isto constitui-se num dos principais problemas” apresenta uma concordância de 64%, um desacordo de 17%, concordo plenamente 20% e desacordo completamente 3%.

Gráfico 50 - nos parece precipitado de mais em colocar os alunos com diferentes necessidades educativas especiais em sala única



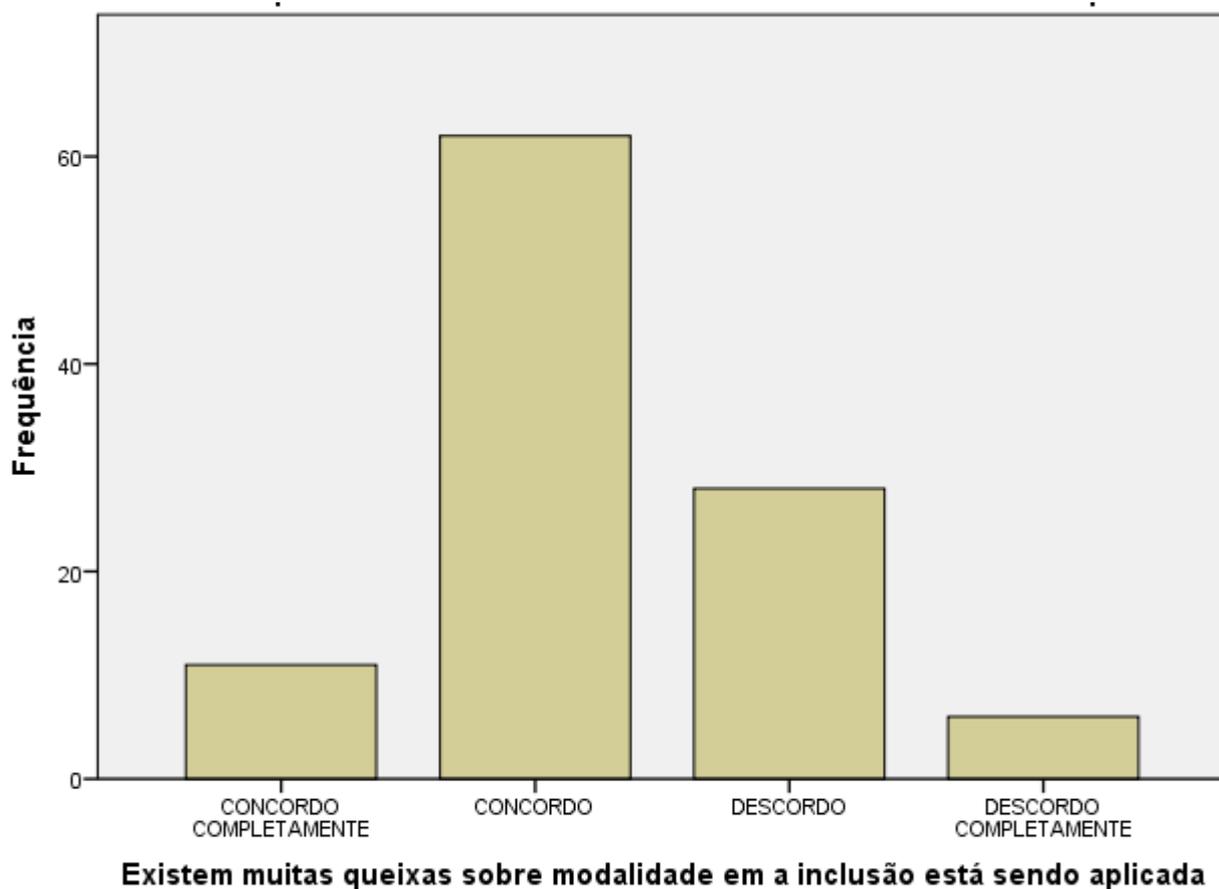
a afirmação “nos parece precipitado de mais em colocar os alunos com diferentes necessidades educativas especiais em sala única” apresenta uma concordância de 66%, um desacordo de 18%, concordo plenamente 16% e desacordo completamente 3%.

Gráfico 51 - as turmas inclusivas têm merecido uma atenção especial por parte da SPE



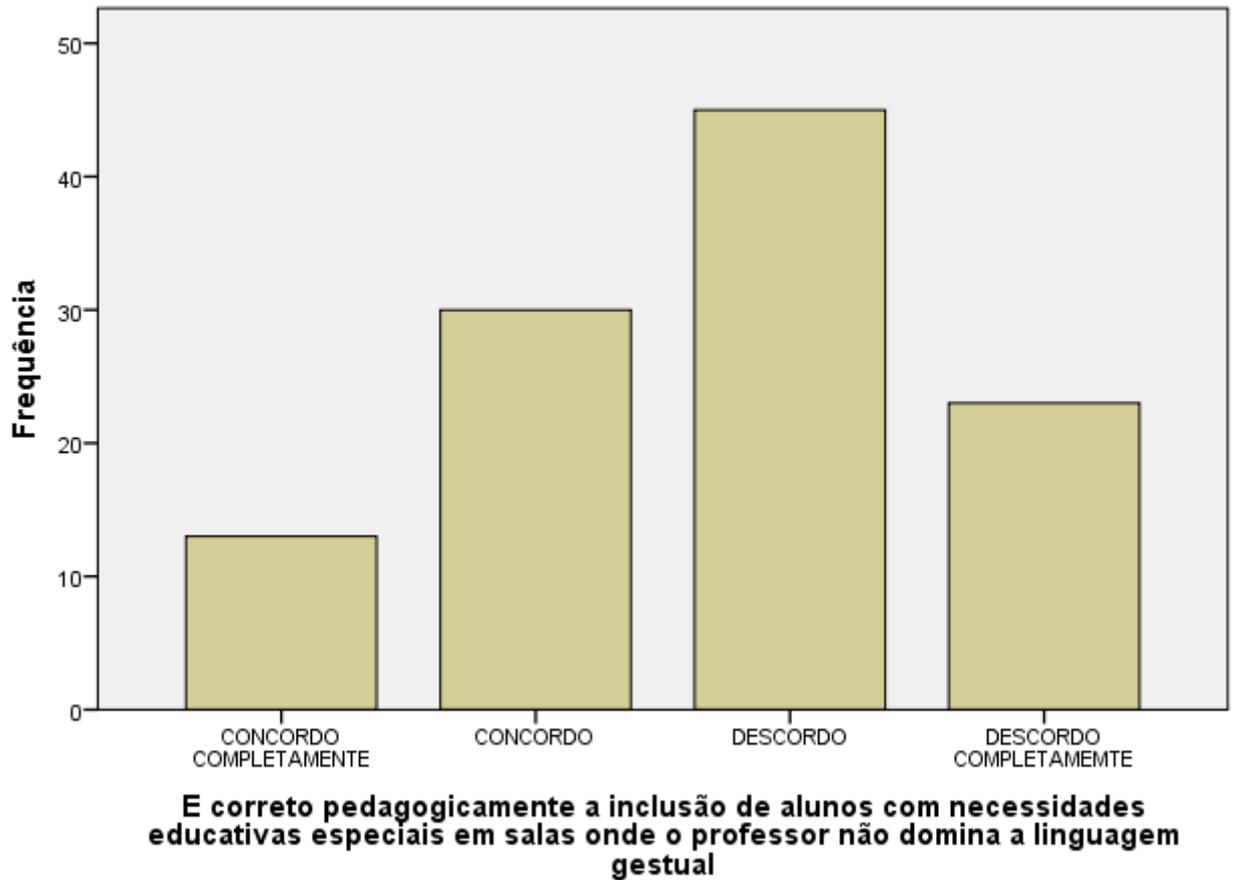
a afirmação “as turmas inclusivas têm merecido uma atenção especial por parte da SPE” apresenta uma concordância de 48%, um desacordo de 42%, concordo plenamente 14% e desacordo completamente 4%.

Gráfico 52 - existem muitas queixas sobre a modalidade em inclusão que esta a ser aplicada



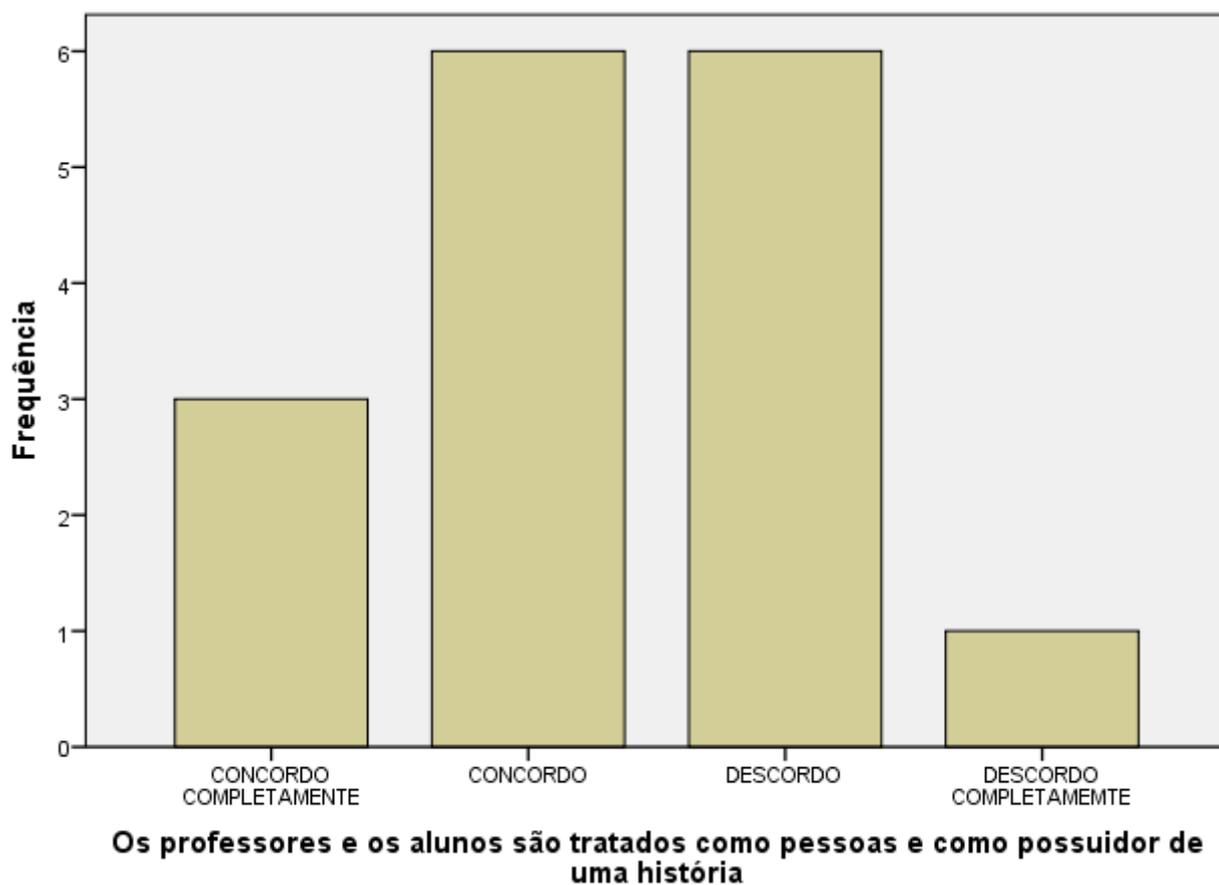
a afirmação “existem muitas queixas sobre a modalidade em inclusão que esta a ser aplicada” apresenta uma concordância de 60%, um desacordo de 31%, concordo plenamente 14% e desacordo completamente 4%.

Gráfico 53 - é correto pedagogicamente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas onde o professor não domina a linguagem gestual



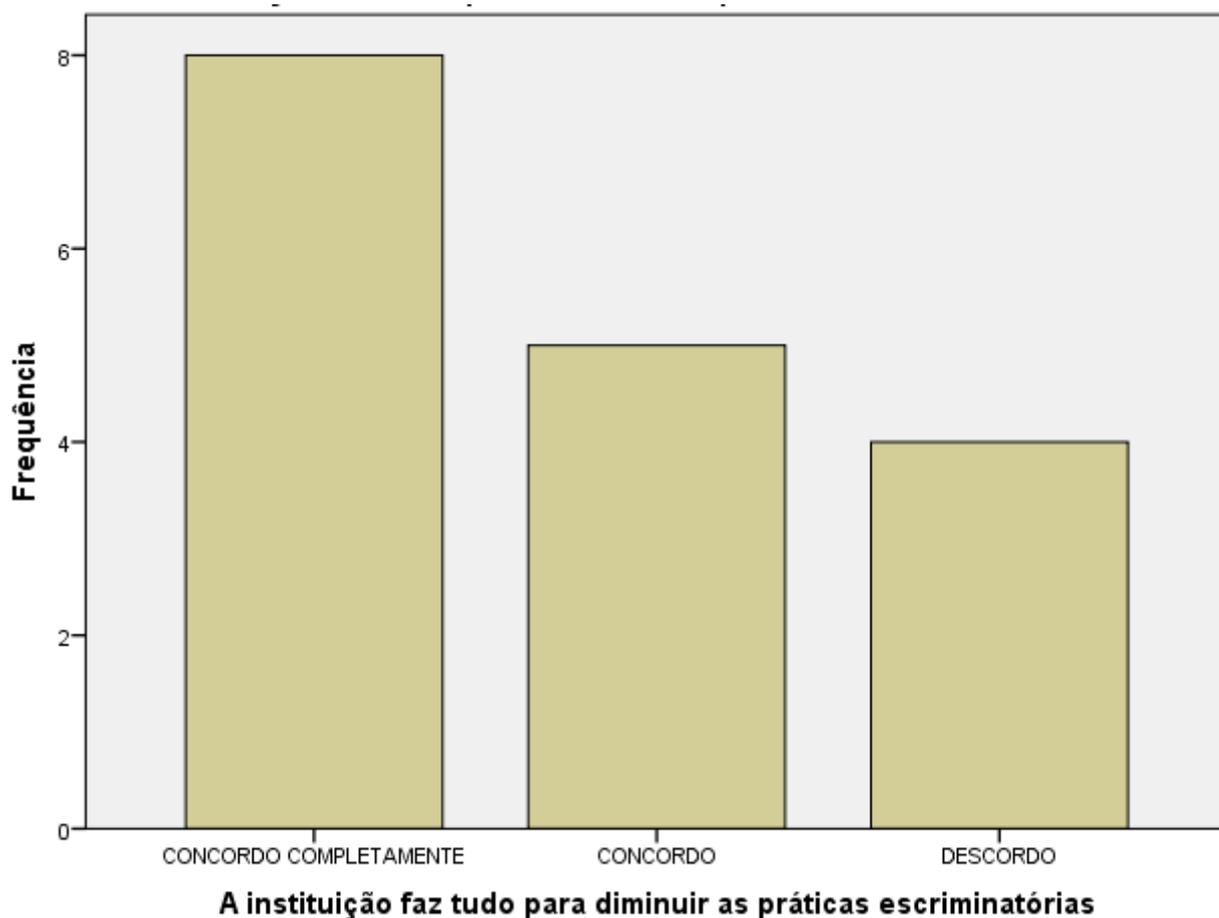
a afirmação “é correto pedagogicamente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas onde o professor não domina a linguagem gestual” apresenta uma concordância de 29%, um desacordo de 44%, concordo plenamente 13% e desacordo completamente 24%.

Gráfico 54 - os professores e os alunos são tratados como pessoas e como possuidores de uma história



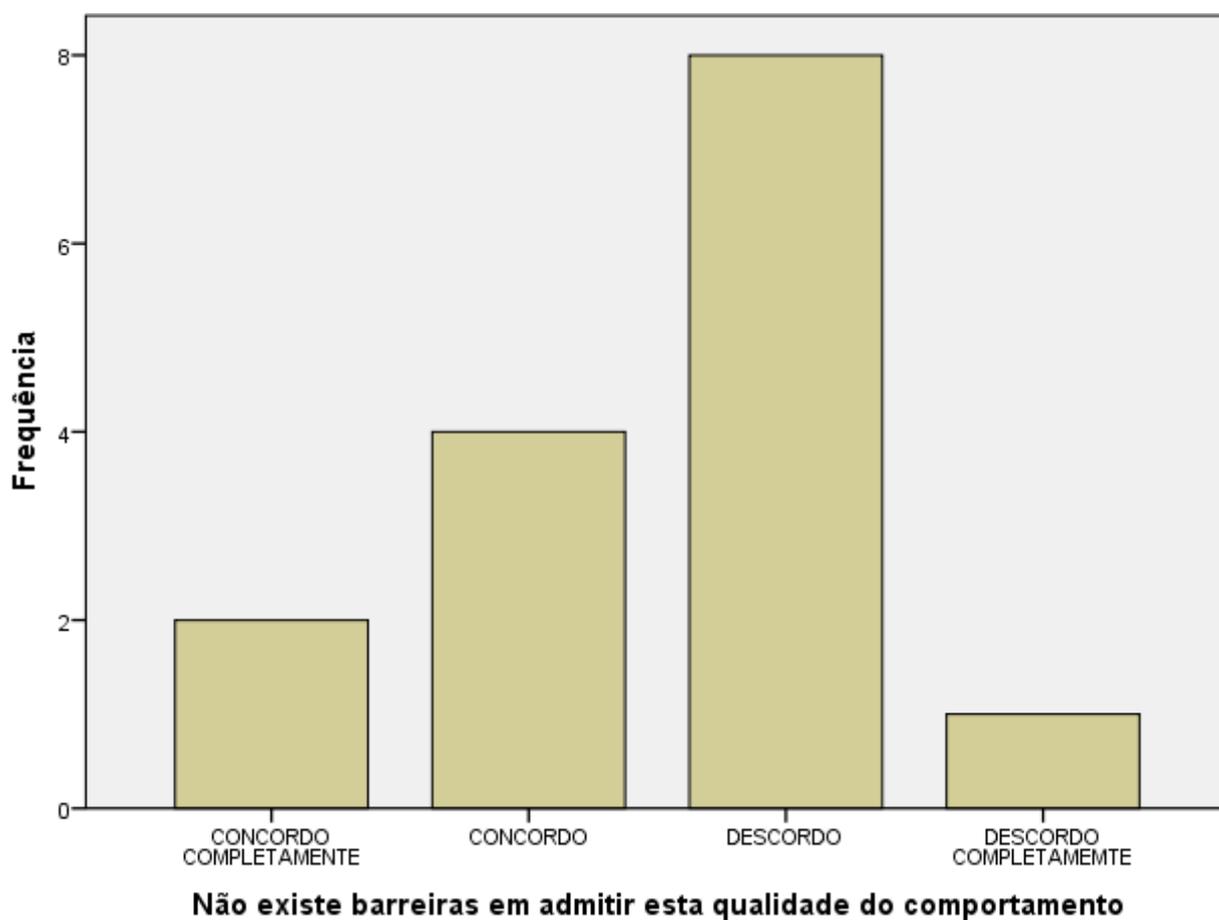
a afirmação “os professores e os alunos são tratados como pessoas e como possuidores de uma história” apresenta uma concordância de 57%, um desacordo de 57%, concordo plenamente 29% e desacordo completamente 1%.

Gráfico 55 - a instituição faz tudo para diminuir as práticas discriminatórias



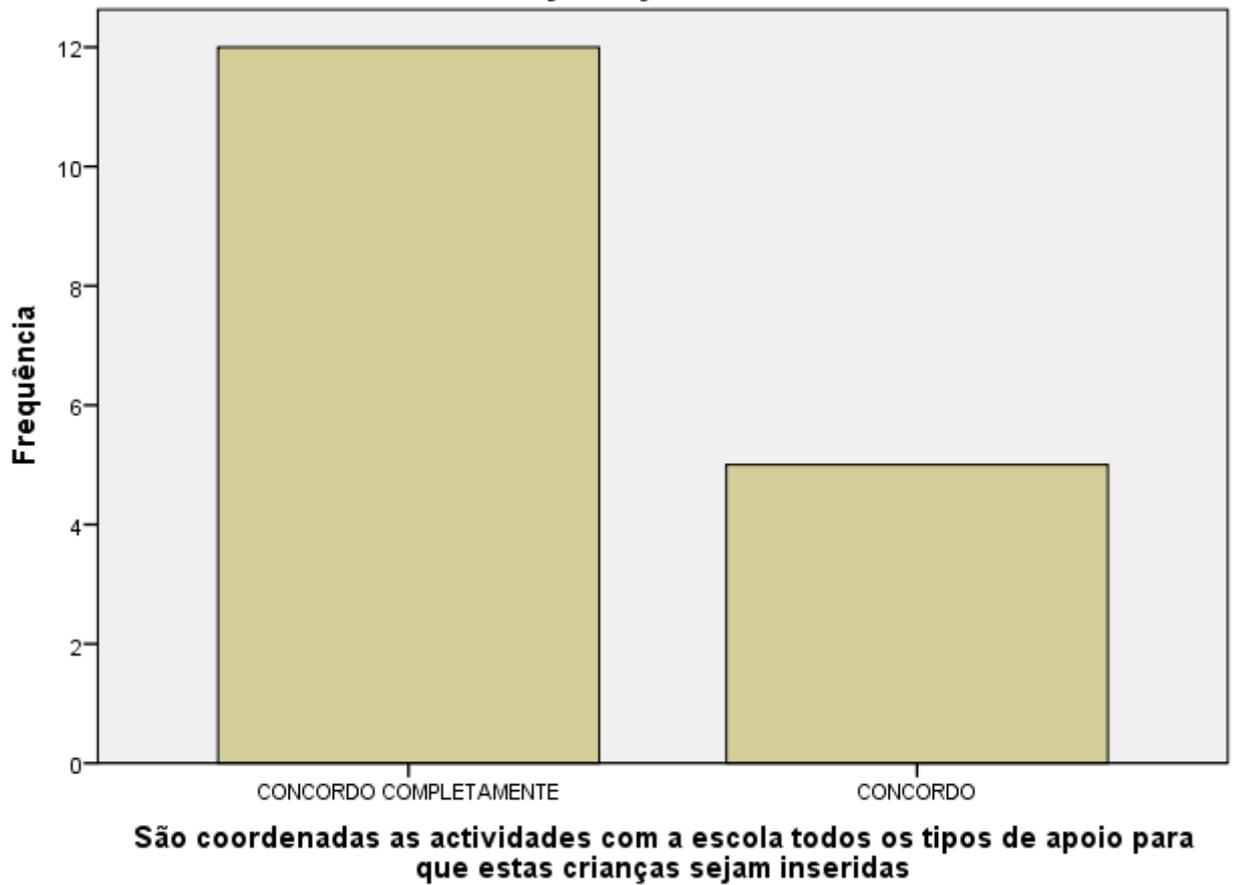
a afirmação “a instituição faz tudo para diminuir as práticas discriminatórias” apresenta uma concordância de 44%, um desacordo de 44%, concordo plenamente 80%.

Gráfico 56 - não existe barreiras para admitir esta qualidade do comportamento



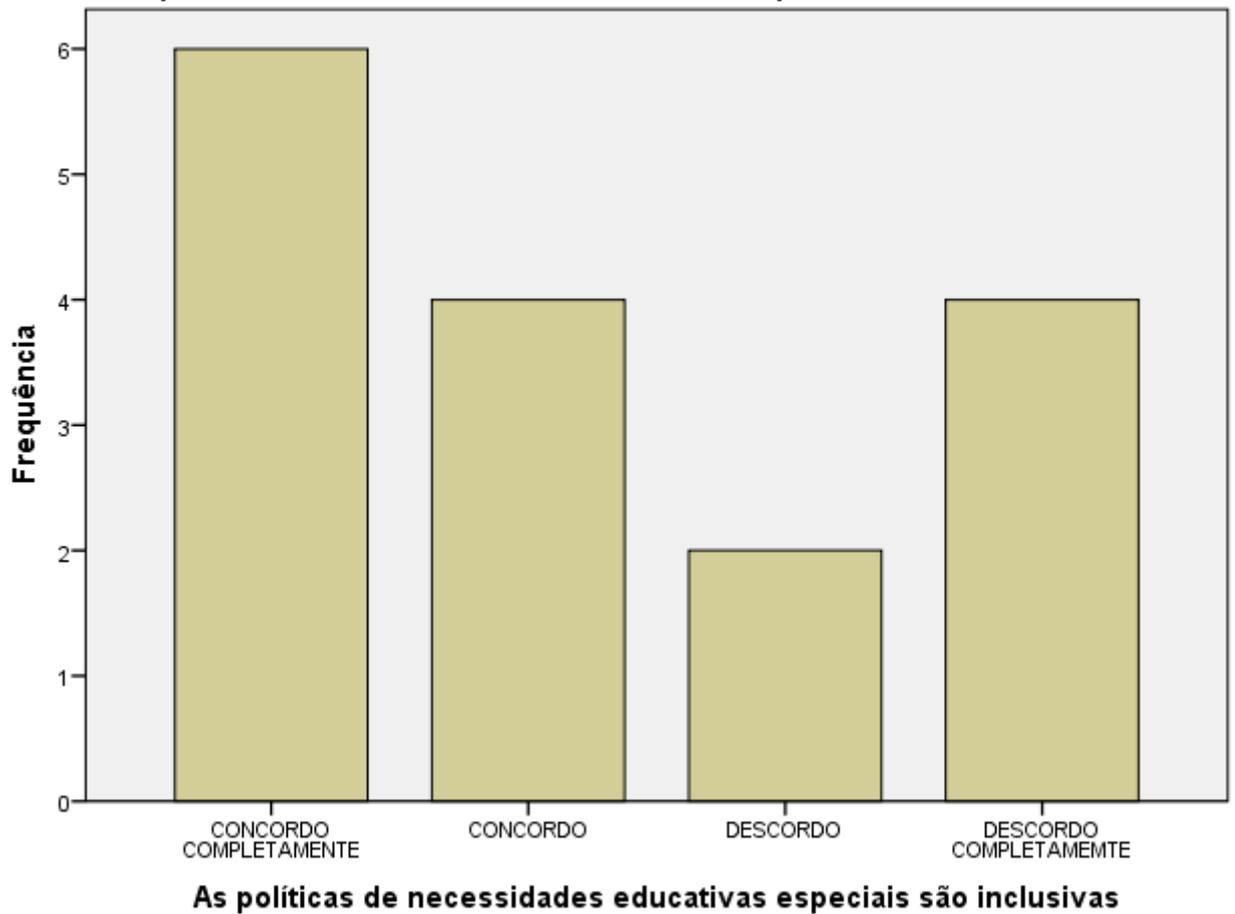
a afirmação “não existe barreiras para admitir esta qualidade do comportamento” apresenta uma concordância de 40%, um desacordo de 80%, concordo plenamente 18% e desacordo completamente 5%.

Gráfico 57 - são coordenadas as atividades com a escola todos os tipos de apoio para que estas crianças sejam inseridas



a afirmação “são coordenadas as atividades com a escola todos os tipos de apoio para que estas crianças sejam inseridas” apresenta uma concordância de 55%, concordo plenamente 90%.

Gráfico 58 - as políticas de necessidades educativas especiais são inclusivas



A afirmação “as políticas de necessidades educativas especiais são inclusivas” apresenta uma concordância de 40%, um desacordo de 20%, concordo plenamente 60% e desacordo completamente 41%.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que se relaciona com a ajuda dos alunos nas turmas inclusivas, poder-se-á referir que na sua maioria existe uma percentagem de concordância com a afirmação.

Observa-se que na afirmação “os alunos novos são acompanhados individualmente afim de se adaptar à escola”, existe um forte desacordo, (42%), concordo (35%), concordo completamente (25%).

a afirmação “os alunos tratam-se com respeito” apresenta uma concordância de 57%, um desacordo de 43%, concordo plenamente 20% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “os professores são pacientes em acompanhar os alunos mesmo quando há casos de indisciplina” apresenta uma concordância de 78%, um desacordo de 18%, concordo plenamente 23% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “o professor não intimida os alunos e não existe uma barreira de assistência” apresenta uma concordância de 79%, um desacordo de 17%, concordo plenamente 35% e desacordo completamente 1%.

A afirmação “a evolução alegra os alunos e os motivos para novas realizações” apresenta uma concordância de 82%, um desacordo de 11%, concordo plenamente 38% e desacordo completamente 1%.

A afirmação “as disciplinas escolares desenvolvem o respeito mutuo” apresenta uma concordância de 58%, um desacordo de 12%, concordo plenamente 38% e desacordo completamente 3%.

a afirmação “tem atividades que facilita a aprendizagem de cada aluno em função das suas necessidades” apresenta uma concordância de 72%, um desacordo de 20%, concordo plenamente 21% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “muitos alunos sentem-se intimidados na escola” apresenta uma concordância de 38%, um desacordo de 91%, concordo plenamente 16% e desacordo completamente 14%

a afirmação “qualquer aluno recebe ajuda e explicações extra da parte dos professores quando necessita” apresenta uma concordância de 53%, um desacordo de 47%, concordo plenamente 28% e desacordo completamente 1%.

a afirmação “os professores se interessam mais dos alunos que tiram boas notas” apresenta uma concordância de 17%, um desacordo de 83%, concordo plenamente 2% e desacordo completamente 36%.

a afirmação “os alunos são de um nível socioeconómico alto” apresenta uma concordância de 2%, desacordo de 78%, concordo plenamente 2% e desacordo completamente 20%.

a afirmação “os professores se preocupam com o nível de aprendizagem dos alunos” apresenta uma concordância de 47%, um desacordo de 7%, concordo plenamente 32% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “os professores colaboram entre si” apresenta uma concordância de 58%, um desacordo de 5%, concordo plenamente 57%.

a afirmação “existe uma colaboração entre os professores e familiares dos alunos” apresenta uma concordância de 52%, um desacordo de 40%, concordo plenamente 21% e desacordo completamente 5%.

a afirmação “os professores e os membros da direção escolar trabalham juntos” apresenta uma concordância de 50%, um desacordo de 37%, concordo plenamente 32%.

a afirmação “os professores têm expetativas altas sobre os seus alunos” apresenta uma concordância de 78%, um desacordo de 20%, concordo plenamente 22% e desacordo completamente 1%.

a afirmação “os professores, os membros da direção escolar, a família e os alunos desenvolvem juntos uma filosofia de inclusão” apresenta uma concordância de 64%, um desacordo de 20%, concordo plenamente 4% e desacordo completamente 19%.

a afirmação “os professores têm o entendimento de que todos os alunos são de igual importância” apresenta uma concordância de 62%, um desacordo de 17%, concordo plenamente 37% e desacordo completamente 1%.

a afirmação “os professores lutam para eliminar as barreiras de aprendizagem dos alunos inclusos” apresenta uma concordância de 77%, um desacordo de 18%, concordo plenamente 20% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “a atribuição do valor e as aprovações são justas” apresenta uma concordância de 61%, um desacordo de 23%, concordo plenamente 24% e desacordo completamente 14%.

a afirmação “o supervisor ajuda os novos professores na inclusão em adaptar-se a esta realidade” apresenta uma concordância de 67%, um desacordo de 24%, concordo plenamente 18% e desacordo completamente 4%.

a afirmação “o supervisor acha que as instalações são boas” apresenta uma concordância de 32%, um desacordo de 48%, concordo plenamente 9% e desacordo completamente 22%.

a afirmação “são oferecidas formações que ajudam os professores em atender a diversidade dos alunos” apresenta uma concordância de 34%, um desacordo de 47%, concordo plenamente 18% e desacordo completamente 13%.

a afirmação “utiliza-se práticas de avaliação e de apoio psicopedagógicos com a finalidade de reduzir as barreiras de aprendizagem e da participação dos alunos no seu todo” apresenta uma concordância de 39%, um desacordo de 39%, concordo plenamente 20% e desacordo completamente 14%.

a afirmação “as salas reúnem condições para atender a diversidade” apresenta uma concordância de 31%, um desacordo de 64%, concordo plenamente 3% e desacordo completamente 19%

a afirmação “há promoção de atividades voltadas a respeito da diferença” apresenta uma concordância de 25%, um desacordo de 59%, concordo plenamente 5% e desacordo completamente 21%.

a afirmação “os alunos aprendem de maneira colaborativa” apresenta uma concordância de 64%, um desacordo de 24%, concordo plenamente 16% e desacordo completamente 8%.

A afirmação “os professores planejam, revisam e ensinam em colaboração” apresenta uma concordância de 62%, um desacordo de 14%, concordo plenamente 36% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “os professores se preocupam em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos” apresenta uma concordância de 77%, um desacordo de 10%, concordo plenamente 25% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “os supervisores facilitam a aprendizagem dos alunos” apresenta uma concordância de 80%, um desacordo de 19%, concordo plenamente 14% e desacordo completamente 3%

a afirmação “os trabalhadores em casa contribuem na aprendizagem de todos os alunos” apresenta uma concordância de 64%, um desacordo de 16%, concordo plenamente 24% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “todos os alunos participam de deveres complementares extraescolares” apresenta uma concordância de 60%, um desacordo de 32%, concordo plenamente 10% e desacordo completamente 6%.

a afirmação “as diferenças entre alunos são aproveitadas como recursos de ensino e aprendizagem” apresenta uma concordância de 65%, um desacordo de 23%, concordo plenamente 15% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “quando tenho problema com o meu trabalho peço ajuda aos professores” apresenta uma concordância de 65%, um desacordo de 15%, concordo plenamente 24% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “aprendo com estes alunos e professores” apresenta uma concordância de 62%, um desacordo de 23%, concordo plenamente 26% e desacordo completamente 2%.

A afirmação “os professores são amáveis” apresenta uma concordância de 71%, um desacordo de 16%, concordo plenamente 19% e desacordo completamente 4%

a afirmação “creio que os professores são justos quando castigam os alunos e quando premeiam” apresenta uma concordância de 44%, um desacordo de 31%, concordo plenamente 12% e desacordo completamente 8%.

a afirmação “gosto de estar nas escolas inclusivas por mais tempo” apresenta uma concordância de 50%, um desacordo de 27%, concordo plenamente 11% e desacordo completamente 2%.

a afirmação “uma boa experiência ter alunos de diferentes extratos na mesma sala de aula” apresenta uma concordância de 61%, um desacordo de 21%, concordo plenamente 16% e desacordo completamente 8%

a afirmação “o professor frequentou algum curso que o habilitou a trabalhar com as salas inclusivas” apresenta uma concordância de 42%, um desacordo de 44%, concordo plenamente 14% e desacordo completamente 14%.

a afirmação “os recursos económicos para assegurar esta modalidade de ensino são muito limitados e isto constitui-se num dos principais problemas” apresenta uma concordância de 64%, um desacordo de 17%, concordo plenamente 20% e desacordo completamente 3%

a afirmação “nos parece precipitado de mais em colocar os alunos com diferentes necessidades educativas especiais em sala única” apresenta uma concordância de 66%, um desacordo de 18%, concordo plenamente 16% e desacordo completamente 3%.

a afirmação “as turmas inclusivas têm merecido uma atenção especial por parte da SPE” apresenta uma concordância de 48%, um desacordo de 42%, concordo plenamente 14% e desacordo completamente 4%.

a afirmação “existem muitas queixas sobre a modalidade em inclusão que esta a ser aplicada” apresenta uma concordância de 60%, um desacordo de 31%, concordo plenamente 14% e desacordo completamente 4%.

a afirmação “é correto pedagogicamente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas onde o professor não domina a linguagem gestual”

apresenta uma concordância de 29%, um desacordo de 44%, concordo plenamente 13% e desacordo completamente 24%.

a afirmação “os professores e os alunos são tratados como pessoas e como possuidores de uma história” apresenta uma concordância de 57%, um desacordo de 57%, concordo plenamente 29% e desacordo completamente 1%.

a afirmação “a instituição faz tudo para diminuir as práticas discriminatórias” apresenta uma concordância de 44%, um desacordo de 44%, concordo plenamente 80%.

a afirmação “não existe barreiras para admitir esta qualidade do comportamento” apresenta uma concordância de 40%, um desacordo de 80%, concordo plenamente 18% e desacordo completamente 5%.

a afirmação “são coordenadas as atividades com a escola todos os tipos de apoio para que estas crianças sejam inseridas” apresenta uma concordância de 55%, concordo plenamente 90%.

A afirmação “as políticas de necessidades educativas especiais são inclusivas” apresenta uma concordância de 40%, um desacordo de 20%, concordo plenamente 60% e desacordo completamente 41%.

FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

Se fizermos uma leitura atenta da presente tese, compreendemos com maior facilidade os reais problemas que a educação inclusiva enfrenta em Angola, especificamente em Cabinda. Para isso, será necessário nas futuras investigações trabalhar com temas voltados às condições de trabalho docente nas salas inclusivas, procurando intervir afincadamente no processo de formação de professores, pois, a realidade constatada deixa-nos preocupadas relativamente ao futuro destes alunos. Por isso, questões voltadas a salas em condições, guias para os alunos com deficiências visuais, escolas com rampa são possível desafio que serão trabalhadas.

Para além disso, será igualmente uma linha de pesquisa nossa, investigar como são preparados os professores interpretes e a questão de acompanhamento individualizado destes alunos. Convém aqui pontualizar que a escola do ensino inclusivo deve utilizar métodos especiais em lugares especiais com professores especiais, alunos especiais e com objectivos especiais. Para isso, será necessário trabalhar com a questão de domínio das primeiras noções de linguagem dos alunos com necessidades especiais.

CONCLUSÕES

As teorias consultadas as quais nos inspiramos para a construção do corpus teóricos deste artigo apresentaram uma sustentabilidade daquilo que diz respeito ao papel do supervisor na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Em relação ao problema levantado concluiu-se que: tem sido preocupação dos supervisores em ajudar os novos professores em adaptar-se com a nova realidade de inclusão; discordam com a existência de formações que ajudam a atender a diversidade dos alunos, entretanto concordam com a existência de utilização das práticas de avaliação e de apoio psicológico com finalidade de reduzir as barreiras de aprendizagem e da participação dos alunos no seu todo.

O trabalho de campo, tanto na metodologia qualitativa e quantitativa demonstrou-nos que existe ainda grandes lacunas no ensino especial, principalmente com crianças com NEE, nos fatores de apoio, aconselhamento aos pais e encarregados de educação e, na implementação de novas políticas de inclusão destas crianças.

O que ocorre na realidade angolana é que na sua maioria, os pais são autoritários, existem muitos conflitos familiares, divórcios litigiosos, fazem parte de um extenso rol de causas que podem levar a que o aluno se sinta rejeitado, e comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, adotando um comportamento indisciplinado.

O ciúme e a vingança dos pais contribuem também para alguns estragos nos resultados escolares dos alunos. Muitas vezes com medo que os filhos lhes deixem de manifestar afeto, trocando-os pela escola ou os professores, adotam atitudes que contribuem para os afastar dos estudos. Outras vezes, fazem-no para se vingarem de não lhes ter sido proporcionado também na infância as mesmas oportunidades.

A origem social dos alunos tem sido a causa mais usada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos económicos, onde aliás se encontra a maior percentagem de insucessos escolares. Os sociólogos construíram a partir desta relação causa-efeito uma verdadeira panóplia determinantes sociais que permitem explicar quase tudo:

a) Nas famílias desfavorecidas, por exemplo, os pais tendem a ser mais autoritários, desenvolvendo nos filhos normas rígidas de obediência sem discussão. Ora, quando

estes chegam á adolescência revelam-se pior preparados para enfrentarem as crises de identidade-identificação, na afirmação da sua independência. A sua instabilidade emocional torna-se mais profunda, traduzindo a ausência de modelos e valores estáveis, levando-os a desinvestir na escola;

b) Os alunos oriundos destas famílias raramente são motivados pelos pais para prosseguirem os seus estudos; pelo contrário, ao mais pequeno insucesso, estes colocam logo a questão da saída da escola, o que explica as mais elevadas taxas de abandono por parte destes alunos;

c) A linguagem que estes alunos são obrigados a utilizar nos níveis mais elevados de ensino, sendo cada vez mais afastada da que utilizavam no seu meio familiar, aumentam progressivamente as suas dificuldades de compreensão e integração, levando-os a desinteressarem-se pela escola. Para prosseguirem nos estudos são obrigados a renunciarem à linguagem utilizada no seio familiar.

d) Os valores culturais destas famílias são, segundo alguns sociólogos, opostos aos que a escola propõe e supõe (mérito individual, espírito de competição, etc.). Perante este confronto de valores, os alunos que são oriundos destas famílias estão por isso pior preparados para os partilharem. O resultado é não se identificarem com a escola. Nesta linha de ideias, Hollingshead, afirmou que os mais desfavorecidos se norteiam por objetivos a curto prazo (o presente), o que estaria em contradição com os objetivos visados pela educação (a longo prazo). Esta diferença de objetivos (e valores) acaba por os conduzir a um menor investimento escolar.

Assim, a demissão dos pais da educação dos filhos, é hoje uma das causas mais referidas. Envolvidos por inúmeras solicitações quotidianas, muitas vezes nem tempo tem para si próprios, quanto mais para dedicarem à educação dos filhos. Quando se dirigem às mesmas, raramente é para colaborarem, quase colocam-se na atitude de meros compradores de serviços, exigindo eficiência e poucos incómodos na sua prestação.

Pretendeu-se com este item descrever a localização das diferentes escolas selecionadas para o levantamento dos dados da pesquisa. Descreveu-se também os níveis lecionados e as limitações geográficas.

De acordo com a Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia, a província de Cabinda tem ao total seis (6) escolas inclusivas. A primeira designada por (PUNIV – Santa Catariana) localiza-se no extremo sul da província precisamente no bairro Santa Catarina, nas imediações do mercado municipal de São Pedro, do hospital de infectocontagiosos o bairro residencial dos antigos combatentes e o regimento militar do Ntó.

A segunda designada por «Escola de Formação de Professores», localiza-se no bairro 4 de fevereiro no centro sul da cidade de Cabinda, na avenida Duck de Chiazi. Encontra-se limitada pela supracitação avenida, pela escola do segundo ciclo do ensino secundário (Puniv Centro) e pelos bairros residenciais. A terceira escola «Instituto Médio Politécnico», está situada no centro da cidade limitada pela avenida Duck de Chiazi e a Rua da Emissora. Ela é circundada pela Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia, pelo Colégio Tchenguene e pela Radio Comercial, localizada no bairro Tafe.

A quarta escola designada por Comandante Dangeré esta situada no Bairro Primeiro de Maio. É uma instituição de ensino primário localizada no centro do bairro vivencial, na rua da uneca. A quinta escola chamada escola do primeiro ciclo do ensino secundário Saydi-Mingas está localizada no bairro A luta continua, entre as imediações do mercado de Zinga Manel, concretamente no antigo mercado de Cala boca é limitada pela rua quarenta ao norte, pela rua das forças armadas ao este, pelo mercado Zinga Manel ao sul e, pelo bairro vivencial ao oeste. A última escola designada por Instituto Superior de Ciências da Educação, está localizada no bairro Cabassango, limitada pela estrada nacional de subantando, o Instituto Médio de Economia e centro desportivo de Cabassango,

A pesquisa mostrou que, as referidas escolas têm salas inclusivas que vão de 1 a 3 salas. A Escola de Formação de Professores tem três (3) salas de aulas inclusivas, o Instituto Médio Politécnico tem uma sala de aula, o PUNIL tem duas salas inclusivas, a escola do primeiro ciclo do ensino secundário Dangeré tem uma sala inclusiva, a escola do primeiro ciclo do ensino secundário Saily-Mingas tem uma sala inclusiva e, o Instituto Superior de ciências da educação com duas salas onde estudam alunos com deficiências visual e auditiva.

De acordo com os supervisores, por um lado tem sido sua preocupação em ajudar os novos professores em adaptar-se com a nova realidade de inclusão (59%). Por outros, 19,7% desacordam esta afirmativa (19,7%). Fazendo uma análise dos dados, constata-se que há interesse em ajudar os novos professores na inclusão e em adaptar a esta realidade para evitar dificuldades dos professores.

A falta de formações não permite os professores atingir os objectivos preconizados nas suas actividades. Por outro lado, a existência de utilização das práticas de avaliação e de apoio psicológico com finalidade de reduzir as barreiras de aprendizagem e da participação dos alunos no seu todo. Em outra vertente, uma percentagem igual (37,7%) discorda com a existência deste apoio. Entretanto, a falta das práticas de avaliação visto que a praticando é que permite resultados positivos.

Para muitos autores, o mundo contemporâneo é cenário de rápidas e profundas transformações que atingem os domínios da economia, da tecnologia, das relações sociais e dos valores próprios de cada um. E são as dinâmicas familiares, função de transformações mais amplas que acontecem na sociedade global. Isto porque o mundo moderno passou a uma concepção mais individualista, não são mais os grupos que aparecem como centro de interesse e sede de direitos. Conduzindo a uma liberdade diferente, institucionalizando-se como consequência disso, formas de conjugalidade distintas da vida familiar. A conflitualidade atravessa, de forma endémica, a família de hoje. Tendo a notar-se mais especificamente, a perda do equilíbrio nas relações familiares, a violência toma um cenário frequente, e compromete o desenvolvimento equilibrado da família no futuro.

Tendo em conta as diversidades deste panorama da relação escola / família, torna-se notório o esforço dos diferentes educadores e professores na promoção de diferentes meios, para se criarem ambientes e situações que favoreçam a aprendizagem, a autonomia e a inter-relação.

Uma das principais preocupações da Educação está patente na própria formação pessoal e social da criança, devido às grandes mudanças deste século. São muitos os factores, onde se evidencia a família, consequentes de um mundo globalizado que acompanhou as mudanças educativas actuais.

Tanto a aprendizagem, como o conhecimento e a socialização, fazem parte de um conjunto de factores que têm como consequência a interdependência do indivíduo.

São vários os mecanismos de socialização, entram em acção através de agentes de socialização como a família, a escola e os grupos sociais, encarregados de inculcar valores, regras e comportamentos capazes de tornar a criança em formação e desenvolvimento, como ser socialmente desejável.

A escola como complemento da família necessita e estar em sintonia, dependendo uma da outra sempre com o intuito de alcançar o objectivo para o futuro dos educandos.

A sua evolução como escola de massas, enfrenta vários problemas que estão de certa forma relacionados com a grande diversidade cultural e social dos alunos. Segundo Adler (1989), “a melhor escola para os mais aptos é a melhor escola para todos”, isto porque tendo em conta as diferenças de origem social e cultural dos alunos, todos merecem uma escola de qualidade. Merece atenção redobrada, todos aqueles que carecem de estruturas familiares adequadas, fazendo com que permaneçam mais tempo na escola, oferecendo-lhes uma escola integrada e pluridimensional.

As escolas da década de 90 têm necessariamente que responder a maior parte dos desafios que são originados pelas mudanças na estrutura familiar, e igualmente na demografia.

Regista-se segundo um estudo efectuado a nível nacional, que existe um acentuado envelhecimento da população portuguesa, onde se regista que a taxa de natalidade é bastante baixa, ficando a rondar os 1,36%.

O movimento da escola cultural existente actualmente, tem apostado na integração curricular de todo o ensino básico, aspecto considerado por muitos autores como inovador da reforma educativa, permitindo deste modo a optimização dos recursos humanos e materiais, quebrando o isolamento dos professores.

É bastante notório a grande heterogeneidade dos alunos, associada a um decréscimo na qualidade dos ambientes comunitários e das redes de apoio. Isto deve-se essencialmente, às interacções entre os pais e filhos, devido a uma grande mudança na conjuntura económica que alterou por completo a vida pessoal de cada criança,

notando-se pela ausência dos pais em casa, e a fragmentação das suas relações. A nível nacional existe uma grande percentagem de mulheres portuguesas que trabalham mais horas fora de casa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania. Dilemas e perspectivas*. Porto: Afrontamento.
- Ainsworth, M. S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 333-341.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, L. S. (1996) *Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar*, *Psicologia: Teoria Investigação e Prática*, Vol. I, 57;
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da Relação Pedagógica. Relatório de disciplina - Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*, pp. 11, 345.
- Araújo, Helena C. (2007). Políticas da diferença e cidadania na nossa formação. *Educação, Temas e Problemas*. as predictors of cognitive engagement”. In *Learning and Individual Differences*, 16(1), pp. 1-12. Bacon.
- Baharom, M. (2002). *Persepsi guru-guru terhadap kepemimpinan pengajaran dalam celik computer di sekolah-sekolah negeri Johor*. Tesis
- Bain, Ken. (2004). *What the Best College Teachers Do*. (Document based on Bain’s book of this title.) Available at <http://fic.engr.utexas.edu/files.pdf>.
- Bandura, A. (1986) *Pensamiento y accion. Fundamentos sociales*. Barcelona. Martines roca. Libros universitarios y profesionales.
- BARDIN, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

- BAROJA, F. (1991). Ninos com dificuldades para las matemáticas. Ciencias de la Education Preescolar y especial. España
- Bass, R. (1999). The scholarship of Teaching: What's the Problem? Retrieved on 14/09/2012 from <http://www.doiit.gmu.edu/Archives/feb98>.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). Supervisory leadership: Focus on instruction, Allyn & Bacon, Boston.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Buckingham, England: Open University Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*
- Blackburn, B. & Armstrong, A. (2011). Motivation: It's All About Me. *Momentum*, Feb/Mar 2011. Available at http://www.eyoneducation.com/bookstore/client/client_pages/pdfs/blackburn_momentum_article.pdf
- BOGDAN, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research For Education – An Introduction to Theory and Methods* (Third ed.): Allyn and Bacon.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Brewer, E. W., & Burgess, D. N. (2005). "Professor's role in motivating students to attend class". *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(3), 24.
- Broadbear, J. T. (2003). Essential elements of lessons designed to promote critical thinking. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 3(3). Available: http://www.iupui.edu/~josotl/VOL_3/NO_3/broadbear_vol_3_no_3.htm
- BROCKMAN, John (1998) *A Terceira Cultura – Para Além da Revolução Científica*. Tradução de Álvaro A. Fernandes, Lisboa: Temas e Debates. <http://www.webartigos.com/artigos/ciencias-cognitivas-filosofia-e-educacao/113661/#ixzz2n1Dx9i00>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brown MN, Kelley SM (1986). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*, 7th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.

- Brown, J. S. and Richard A. (2008). *Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning*. Educational Review. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf> on 05/10/2012.
- Bruner, J. (1999). *Infancy and culture: A story*. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, et al., (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 225-234). Aarhus N, Denmark: Aarhus University Press.
- Bruner, Wood, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100
- Canto-Sperger, Monique & Ogien (2004). *La Philosophie Morale. Que sais-je?*
Published by Presses Universitaires de France - PUF
- Carbonell, O., Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M., Alzate, G., Bustamante, M., & Quinceno, J., (2002). Maternal Care Giving and Infant Security in Two Cultures. *Developmental Psychology*, 38, 67-78.
- Carr, Wilfred; Kemmis, Stephen (1990) *Hacia una ciência de la educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L., & Díaz, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: Abuela, madre adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação — Perspectivas de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 192
- Carvalho, L.M. (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2 (4). Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n4/numero4-acerca_do_papel.pdf.
- Caseiro, M. (2007). *Supervisão Pedagógica*. Funchal: Ação de Formação.
- Cassidy, J. (1999). The Nature of the Child's Ties. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: Guilford.
- Chiavenato, Idalberto. (1983), *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. 3ª Ed.
- Churchill, R., Ferguson, P., Godinho, S., Johnson, N.F., Keddie, A., Letts, W., Mackay, J., McGill, M., Moss, J., Nagel, M.C., Nicholson, P. & Vick, M. (2011). *Teaching: Making a difference*. Milton, QLD: John Wiley & Sons, pp. 264.
- CIASCA, S. M. (2003). *Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Clemente e Hernandez (1996). “os conceitos de autorregulação efetiva relacionam-se com a própria autoavaliação do aluno. *Pedagogy, Culture and Society*, 7(2), 235-244.
- Coll, César; Marchesi, Álvaro; Palácios, Jesus. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Trad.: Daisy Vaz de Moraes. 2a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as research problems - achieved synthesis and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Paper presented at *Nordic Educational Research Congress, Örebro, March*,
- CORREIA, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34501-2.
- CORREIA, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34501-2.
- CORREIA, L. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34501-2.
- CORREIA, L. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34501-2.
- CORREIA, L. (2007). *Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.155-172.
- CORREIA, L. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.155-172.
- Correia, M. F. B. (2000). Psicologia escolar: Histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto & A. Cabral Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola* (pp. 59-97). Natal, RN: EDUFRN.
- COSTALLAT, D. M. (1976). *Psicomotricidade III*. Editora Losada. B. Aires.
- CRUZ, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Lidel - Edições Técnicas, Porto.
- Curado, A.P. (2000). Profissionalidade dos docentes: Que Avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi Temas de Investigação 15. Ministério da Educação. Pp. 14
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E., & S. Pease (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*.

- Davis, L., Riley, M., & Fisher, D. J. (2003). Business students' perceptions of necessary skills. Business Education Forum.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Demo, P. (2001). Educação e qualidade. 6. ed. São Paulo: Papirus.
- Descola, P e G Palsson (1996) Nature and Society Anthropological perspectives, Londres: Routledge
- Dewey, J. (2004 [1916]). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata. Estrela, M^a T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora, pp. 36
- Diamond, J. (2007). “*Como objetivos de estudo, maior parte dos investigadores que estudam o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, distinguem três domínios, o desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial.*” 5. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Difficult Life Circumstances. Development and Psychopathology.
- Dubberley W. S. (1995). El sentido de humor como resistencia. In: WOODS, Peter; HAM-MERSLEY, Martyn. (Cop.) Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos. Barcelona: Paidós
- Duplass, J.A. & Zeidler, D.L. (2002). Critical thinking and logical argument. Middle Level Learning, 15, (Sept.), M10-M13. National Council for the Social Studies
- EduGuide (2010). ‘Boys and girls have different learning styles’. EduGuide Library. URL: <http://www.eduguide.org/library/viewarticle/1511/>
- Estrela, M. T. (2002). Reflective Practice and Conscientisation. *Pedagogy, Culture and Society*, 7(2), 235-244.
- Feldman RS. Compreender a psicologia. 5^a Ed. Lisboa: MacGraw Hill; 2001.
- FERNANDES, Cadi. Crianças sem referências positivas. Diário de Notícias. Março de 1998) [consulta 2008-08-12]. Disponível na Internet: <http://www.dn.pt>.
- MEDIRA, Maria do Carmo. Código de Família. Luanda. 1998.
- Fernandes, L. C. (2008). *Os medos dos professores... e só deles?* Lisboa: Edições Sete Caminhos.
- Fernández, Alicia (1991). A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandez, Alicia (2002). Psicopedagogia em psicodrama: Morando no brincar. Brasil, Editora Vozes.

- FERNÁNDEZ, A. (1991). A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fisher, John G. (2003) Benchmarking . 3. ed. São Paulo: Clio Editora.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Revista Portuguesa de Formação de Professores.
- Formosinho, João (1991). Concepções de Escola Na Reforma Educativa, in SPCE, Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas. Porto: Afrontamento, pp. 31-51
- Forth Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- FORTIN, Marie-Fabienne (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusociência, D. L. 595 p. ISBN 978-989-8075-18-5.
- Freire, I. (1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola — Perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003) Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa (31ªEd.). S. Paulo: Paz e Terra.
- Friesen, S. Willms, J.D& Milton, P. (2009). What Did You Do in School Today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement (First National Report). Toronto, ON: Canadian Education Association.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem, linguagem, leitura, escrita e matemática*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, Howard (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books. 292 + x pages. Useful review of Gardner's theory and discussion of issues and additions.
- Gil, A. (1999) Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- GIL, António C. (1999), "Métodos e técnicas em pesquisa social". São Paulo, Atlas
- Glanz, J., Shulman, V., & Sullivan, S. (2005). Impact of Instructional Supervision on Student Achievement: Can We Make the Connection?

- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: ASCD [Association of Supervision and Curriculum Development]
- Glickmann, C. D., Gordon, S. P., & Gordon, J. M. (1995). *Supervision of instruction: A developmental approach* (3rd ed.). Boston: Allyn &
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: pp. 62.
- GODOY, Arilda S.(1995), “Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades”. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.35, nº 02,
- Godoy, Arilda Schmidt. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas - RAE*, v.35, n.2, mar./abr., 1995, p.57-63
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. (3rd ed.).
- Gonçalves, L. & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? *In Gestão Curricular — Percorso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 159-172.
- Good, T. & Brophy, J. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Goodenough, F.L. (1961). Test de Inteligencia Infantil por medio del Dibujo de la Figura Humana. Buenos Aires: Editorial Paidós. (Original publicado em 1926).
- Haliza Hussin. (2005). *Amalan dan Keberkesanan Penyeliaan Pengajaran Di Sekolah Menengah Luar Bandar Daerah Muar*. Tesis Sarjana.
- Hamilton, C. C. & Howes, C., (1992). Children’s Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments. *Child Development*, 63, 867-878. HOWES, C., & MA.
- Hamilton, C. E., Howes, & C., Matheson, C. C. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children’s relationships with peers.*Child Development*, 65 (1), 264-273. (ERIC Journal No. EJ478225).
- Hammill, D. (1990). *On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus*. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes Thorough Eighth Grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hargreaves, D.J. and Robson, S. (2005) 'What do Early Childhood Practitioners Think About Young Children's Thinking?', *European Early Childhood Education Research Journal*.

- Hemming HE (2000). Encouraging critical thinking: “*But what does that mean?*” J. Educ. 35(2): 173.
- Holland, P. E., & Adams, P. (2002). Through the horns of dilemma between instructional supervision and the summative evaluation of
- Howard, E. D. & McGee, S. (1998). NASA Classroom of the future evaluating educational multimedia in the context of use. Journal of Universal Computer Science, 4(3). Abstract retrieved from <http://www.jucs.org>
- Howes, C. (1999). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. In J. Cassidy & Ph. Shaver (Eds.), Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Implications. New York: The Guilford Press.
- Howes, C., & Hamilton, C. C. (1992). Children’s Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments. Child Development, 63, 867-878. HOWES, C., & MA
- Howes, C., & Ritchie, Sh. (1999). Attachment Organizations in Children with
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children’s relationships with peers. Child Development, 65 (1), 264-273. (ERIC Journal No. EJ478225)
- Hughes, J. N. *et al.* (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9, pp. 75-94.
- Hughes, J.N. & Chen, Q. (2011). ‘Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self-efficacy’. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (5), 278–287.
- Ijazah Doktor Falsafah. UKM.
- JIMÉNEZ, R. B., coord. (1997) – Necessidades Educativas Especiais. Editora Dinalivro. ISBN 972-576-116-2.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2003). Standard Kualiti Pendidikan Malaysia – sekolah: Pernyataan standard. Kuala Lumpur: Jemaah
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2006). Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (1987). Surat Pekeliling Ikhtisas bil. 3/1987: Penyeliaan pengajaran-pembelajaran di dalam kelas oleh
- Kenski, V. M. (1996). O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro Veiga (Org.). Didática: o ensino e suas relações. São Paulo: Papyrus.

- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2004). Teacher accountability in Australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. *Research papers in education*, 19(1), 31-49. <http://dx.doi.org/10.1080/0267152032000176963>
- Maio, N., Silva, H. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. *Revista de Educação*. Vol. 2, n.º 1.
- KOMAR, O. (2001). Intervención Psicomotriz en Hiperactividad, Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje Hablado y Escrito. In Fonseca, V. & Martins, R. (Ed.). *Progressos em Psicomotricidade* (41-78). Lisboa: Edições FMH.
- Kumar, S. (2003). An innovative method to enhance interaction during lecture sessions. *Advances in Physiology Education*, 27(1-4), 20–25.
- La Taille; Oliveira, M.K; Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13. ed. São Paulo: Summus, p.17, 1992.
- Larkin J., Pines, H. & Bechtel, K. (2002). Facilitating students career development in psychology courses: a portfolio project. *Methods and Techniques*, vol. 29, nº 3.
- LEE, F. (2009). *Teachers' Perceptions of Students with Dyslexia in a Local Primary School*. University of Hong Kong. 85pp.
- LEE, F. (2009). Teachers' Perceptions of Students with Dyslexia in a Local Primary School. University of Hong Kong. 85pp.
- Leite, S. & Tagliaferro, A. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*.
- Leite, S. A. (2006). Afetividade e práticas pedagógicas. In S. A. Leite (org.), *Afetividade e práticas pedagógicas*. S. Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 25
- Leite, S. A.; Tassoni, E. C.M. (2002) A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversa*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- LENCASTRE, José Alberto (2004). Ensino/aprendizagem da representação do espaço pela imagem e pela arte. *InFormar*. (nº20), 58-66. ISSN: 156322-65878
- LOPES, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – Perspectivas de avaliação e intervenção*. Edições ASA: Porto.
- LOPES, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – Perspectivas de avaliação e intervenção*. Edições ASA: Porto.
- LOPES, M., (2010). *Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito – teste de avaliação compreensão*. Instituto Piaget: Lisboa.

- LOPES, M., (2010). Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito – teste de avaliação compreensão. Instituto Piaget: Lisboa.
- LUDOVICO, Olga. M. T. A. (2007). Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (New directions for child development, No. 57, pp. 81–107). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MACHADO, P.C. (2008). *A política de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- MADUREIRA, I.; LEITE, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2003. ISBN 972-674-399-0.
- MADUREIRA, I.; LEITE, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2003. ISBN 972-674-399-0.
- Magalhães, António M. (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: IIE.
- Mahmoodi, A., Khatoon, F., Ali, M., Ejaz, S. & Qureshi, M. A. (2013). Perceptions and preference of contemporary teaching methods among university students of Pakistan- A cross-sectional survey. *Medical Channel*, 19(2), 13-16. Retrieved from <http://www.medicalchannel.pk> Management, 20(3), 224-232.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10, 35. <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- MAROCO J. (2003). *Análise Estatística – com utilização do SPSS*. Edições Sílabo, Lda.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 87 (10), 727-735.
- McCroskey, J. S. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Edina, MN: Burgess International.
- McGee, S. & Howard, E. D. (1998). NASA Classroom of the future evaluating educational multimedia in the context of use. *Journal of Universal Computer Science*, 4(3). Abstract retrieved from <http://www.jucs.org>
- McKeachie, W. J. & Svinicki, M. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Mirza, S. M. (2003). *Quality of Primary Education in Pakistan*, Ministry of Education: Government of Pakistan
- Mohanty, S. (2000). "The Epistemic Status of Cultural Identity: On *Beloved* and the Postcolonial Condition." In Moya and Hames-Garcia 2000, 29–66

- Mohd, Z. A. (2002). Amalan pengetua sebagai pemimpin penyeliaan di sekolah dan kesannya kepada sikap guru-guru terhadap penyeliaan
- Mohd, Z. Z. (2001). Amalan pengetua sebagai pemimpin penyeliaan di sekolah dan kesannya kepada sikap guru-guru terhadap penyeliaan
- Morin, E. (2002). *Ciência com consciência*. 6^a edição. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. RJ: Bertrand Brasil, 2002.
- MORSE, J. (2007). *Aspectos essenciais de Metodologia de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Formasau.
- Murray, B (1994). Developing phoneme awareness through alphabet books. *Reading and Writing - An Interdisciplinary Journal*, Vol.8, (4), 307-322.
- NASSPE (National Association for Single Sex Public Education) (2011). 'Learning style differences'. Nazir Sekolah.
- Ngai, E.; Poon, J.; Chan, Y. (2007) Empirical examination of the adoption of WebCT using TAM. *Computers & Education*.
- NICOLAU, M. L. (2000). *A educação pré-escolar: fundamentos e didáctica*. 10^a Edição. São Paulo: Editora Ática.
- Nóvoa, A. (1991). A Formação contínua entre a Pessoa – Professor e a Organização-Escola. *Inovação (I.I.E.)*, 4, (1).
- Nóvoa, A. (2002) *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, pp.23
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nunes, R. (2004). Problèmes et/ou potentialités de l'éducation multiculturelle. *Actas do Congresso Internacional La Bienveillance dans des Cultures Différentes*. Lovaina: Universidade Católica de Lovaina, pp.20-55
- O'Donovan, B., Price, M., & Rust, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9, 325-335. doi:10.1080/1356251042000216642
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. (7th ed.). USA, Wiley Publishing Inc.
- Oliveira, J.H. Barros de (2007) *Psicologia da Educação*. (2^aEd.). Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Paper presented at the Council of Instructional Supervision (COPIs) annual conference, Athens, Georgia.
- Paúl O. (1993). *Maltrato y abandono en la Infancia*. Barcelona: Martínez Roca. Penafiel: Editorial Novembro. Pendidikan (Pengurusan & Pentadbiran), UTM,

Johor. pengajaran. Kertas projek sarjana kepengetuaan, UM, Kuala Lumpur
pengajaran. Kertas projek sarjana kepengetuaan, UM, Kuala Lumpur
Pengetua/Guru Besar Sekolah. Kuala Lumpur:

Perry, William G. (1999). *formas de desenvolvimento ético e intelectual dos anos da faculdade*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Piaget, J. (2006). *Seis estudos de psicologia*. Editora Forense Universitária.

Piaget, Jean & Barbel Inhelder (1997). *Psicología del niño*, Ediciones Morata Race, pp. 20-37

Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*

Pianta, R. C. & Harbes, K. (1996). Observing Mother and Child Behavior in a Problem Solving Situation at School Entry: Relations with Academic Achievement. *Journal of School Psychology*

Pianta, R. C. (1992). *New Directions in Child Development: Vol. 57. Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL : Psychological Assessment Resources, Inc, pp.625

Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*

Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. (1995). The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, pp. 296

Postic, Marcel (1996). *Formation et situation de travail : Perspectives théoriques et méthodologiques*. In Albano Estrela, Rui Canário & Júlia Ferreira (Orgs.), *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho: Actas do VI colóquio nacional da secção portuguesa da AIP ELF/AFIRSE* (pp. 61-100). Lisboa: AFIRSE Portuguesa/FPCE--UL.

Poulos, A., & Mahoney, M. J. (2007). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33, 143-154. doi:10.1080/02602930601127869. press.

Qualitativo na Formação Inicial em Enfermagem. Dissertação de doutoramento em Didáctica apresentada à Universidade de Aveiro.

- Quivy & Campenhoudt (1992),” Manual de Investigação em Ciências Sociais”, Lisboa Gradiva
- Quivy, R. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva. Pp. 30-89
- R. Sorabji,(1993) Animal minds and human morals. The origins of the western debates, London: Duckworth, particularmente o capítulo 11
- Radi, Y. (2007). Amalan penyeliaan pengajaran terhadap guru- guru sains di sekolah menengah daerah Muar, Johor. Kertas Projek Sarjana
- Rahman, F., Khalil, J. K., Jumani, N. B., Ajmal, M., Malik, S. &Sharif, M. (2011). Impact of Discussion Method on Students Performance. International Journal of Business and Social Science, 2(7), 84-94.
- RAMOS J L (2005), “Experiencias educativas enriquecedoras no âmbito das tecnologias de informação e comunicação em Portugal”, Contributos para uma reflexão, Edições Sílabo, p. 175 – 217
- Rappaport, C.R. Modelo piagetiano. In RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais - Vol. 1. EPU? 1981. p. 51-75
- Reis Monteiro (2006), História da Educação, Editora: Diversos
- Resnick e Klopfer (2007). Hacia un currículum para desarrollar el pensamiento: una vision general. In Curso estatal de actualización. Desarrollo de habilidades cognitivas en la práctica docente. Antologías de lecturas, 1-6. Vis ado no dia 10 de Julho de 2007 no site: http://www.afsedf.sep.gob.mx/escuelas/convocatoria_docentes/cea/antologias_46antol.pdf
- RIBEIRO, António Carrilho (1996). Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, Lucie Carrilho (1991). Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. M. M. (2002). Instrumentos de Avaliação Educacional: uma visão pedagógica e psicométrica integradas, estudo das provas do SAEB de Matemática 8a série - 1997 e 1999. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. & Oort, F.J. (2011). ‘The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach’. Review of Educational Research, 81 (4), 493–529
- Rosário, P. S. L. (2001). Área curricular de «Estudo acompanhado». Contributos para discussão de uma metodologia. In Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, 2.

Braga: Universidade do Minho: visualizado no dia 18 de Maio de 2007 no site:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414204.pdf>

- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Valle, A. (2006). SRL and EFL homework: gender and grade effects. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (4), 135-140.
- Rosário, P.S.L., Trigo, J. & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Rosenshine, B. & Furst, N (1973). Research on teacher performance criteria. In B.O. Smith (Ed.), *Research in teacher education: A symposium*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rudolf Lotze (1818-1881). *Questões de Política Positiva da Nacionalidade e do Governo Representativo*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1881
- Ruiz, V. M. & Oliveira, M. J. de. (2005) A Dimensão afetiva da ação pedagógica. *Educ@ção*, Espírito Santo do Pinhal
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão - Contributo nas áreas da Formação de Professores e de outros Profissionais*. (2ª edição). Grafimelas: Industria Gráfica, Lda.
- Salema, M. (1997). *Ensinar e Aprender a Pensar*. Lisboa: Texto editora
- SANCHES, I; TEODORO, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, n.8, p.63-83.
- Santos Silva, A. (1991). A cultura portuguesa numa perspectiva histórico-sociológica. In AA.VV. *Estudos de História Contemporânea Portuguesa. Homenagem ao Professor Victor de Sá* (pp. 61-67). Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, E. (2009). *A Aprendizagem pela Reflexão em Ensino Clínico*. Estudo
- Santos, Mônica Pereira dos. (2000) *Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro*. *INTEGRAÇÃO* – ano 10, no.22
- Sarita and Tomer, M. (2004). *Teacher Education*. Dehli: Isha Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sefton, A. E. Problem-based learning. (2001). In: J. A. DENT, & R. M. HARDEN, A Practical Guide for Medical Teachers (3 ed.) London: Elsevier, p. 229-237
- Segatti, L; BrownDuPaul, J. And Keyes, T. (2003) Use everyday materials to promote problem-solving in toddlers, *Young Children*
- Seiça, A. (2003). A docência como práxis ética e deontológica. Pp. 20-37
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: a reflective practice perspective* (3rd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- SERRA, et al (2005). *Avaliação e Diagnóstico das Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Professores*. Porto: Edições ASA.
- Shirilla, J. & Weatherston, D. (2002). *Case Studies in Infant Mental Health: Risk, Resiliency, and Relationships*. Washington, D.C.: ZERO TO THREE
- SILVA, Maria Isabel Lopes da (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes. Metodologias da Investigação – Acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SILVA, Maria Isabel Lopes da (2001). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar em Portugal. A participação dos educadores*. In Actas do VII Encontro Nacional da APEI. Lisboa: APEI.
- Sim-sim, Inês (1998), *Desenvolvimento da Linguagem*, Editor: Universidade Aberta.
- Siraj-Blatchford, I., and Sylva, K. (2004) ‘Researching Pedagogy in English Pre-Schools’ by *British Educational Research Journal*
- Spilt, J., Koomen, H.M. & Thijs, J. (2011). ‘Teacher wellbeing: The importance of teacher – student relationships’. *Educational Psychology Review*
- Spodek, B.; Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, Robert J. (2000) *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: ARTMED.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching, strategies and techniques*. California: Corwin Press, Inc.
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P and Benefield, P. (2005) *Thinking skills in the Early Years: a literature review*. National Foundation for Educational Research, pp. 12-37
- Taher A. Razik, & Swanson A. D. (1995) *Fundamental concepts of educational leadership and management*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

- Taylor, James C. (2001) Fifth generation distance education. 20th ICDE World Conference Dusseldorf, Alemanha teaching. *Journal of Educational Leadership*, 5 (3), 227-247.
- Tenreiro-Vieira, C. (2002). O Ensino das Ciências no Ensino Básico: Perspectiva Histórica e Tendências Actuais.
- Thomas, T. (2008). Fixing teacher evaluation. *Journal of Educational Leadership*, 66(2), 32-37. UTM.
- Valadares, Jorge A. e Moreira, Marco A. (2009). A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasquez, A. S. (2002). *Filosofia e Circunstâncias*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.
- Venville, G.J. 2002, *Enhancing the quality of thinking in Year 1 classes in Learning Intelligence: Cognitive Acceleration across the curriculum from 5 to 15 years*, Open University Press, Buckingham, United Kingdom.
- Verenikina, I., Vialle, W. & Lysaght, P. (2011). *Understanding Learning and Development*. Macksville, NSW: David Barlow Publishing. Pp. 234
- Vergara, S. (1997). *Constant. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas.
- Vigotsky (1995), "Obras escogidas III", problemas del Desarrollo de la psique Visor distribucionnes. Madrid
- Vygotsky, L.S. (1984) *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, pp. 23-234
- WALDOW, C.; BORGES, G. S.; SAGRILO, K. G. S. Dificuldades de aprendizagem: possibilidades de superação fazendo arte. *Synergismus scyentifica UTFPR, Pato Branco, 01 (1,2,3,4) : 1-778,2006*.
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). "Identificat ion with academics, intrinsic/extrinsic mot ivation, and selfefficacy
- Walsh,G. and Gardner, J. (2005) *Assessing the Quality of Early Years Learning Environments*, *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 7, No.1.
- Weinfield, N., Sroufe, A., Egeland, B. & Carlson, E. (1999). The Nature of Individual Differences in Infant-Caregiver Attachment. In J. Cassidy, & Ph. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press.
- Willms, J.D., Friesen, S. & Milton, P. (2009). *What Did You Do in School Today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement (First National Report)*. Toronto, ON: Canadian Education Association

- Wong D. (2007). Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences. *Teachers Coll. Record*, 109(1): 192-220.
- Yazaki, L.M. (2004). Natalidade e fecundidade em São Paulo: o risco da interpretação equivocada dos dados. *SP Demográfico*, São Paulo, Fundação Seade, n. 12.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família [Edição especial]. *Psicologia em Estudo*.
- Zepeda, S. J. (2007). Cognitive dissonance, supervisioccn, and administrative team conflict. *International Journal of Educational*

ANEXOS

ANEXO I GUIÃO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS INCLUSÍVAS

INTRODUÇÃO

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre “**O Papel do Supervisor Pedagógico na Inclusão das crianças com Necessidades Educativas especiais**”. Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade em que vive o **aluno** e ter mais condições de sugerir medidas políticas condizentes com esta realidade. Assim, sinta-se à vontade para expressar sua opinião. Para cada aspecto avaliado, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada.

1. Pedimos o favor de colocar uma cruz em uma das opções que correspondem com sua realidade.

A. Dados Pessoais e Profissionais.

A.1- Género F M

A.2- Idade: a) 18 à 28 b) 28 à 38 c) 38 à 48 d) 48 à 58

A.3- Antiguidade na escola (anos): a) 5 à 10 b) 10 à 15 c) 15 à 20

d) Mais de 20 anos

A.4- Título académico

Doutorado	
Mestre	
Pós-graduado	
Licenciado	
Médio	
Básico	

2. Nas questões seguintes assinala com um (x) a opção que corresponde com a sua escola: 1 Concordo Completamente, 2 Concordo, 3 -Descordo 4 – Descordo completamente.

INDICADORES	Concordo Completamente	Concordo	Descordo	Descordo completamente
1. Toda pessoa merece sentir – se acolhida				
2. Nas turmas inclusivas os alunos ajudam – se uns aos outros				
3. Os alunos tratam - se com respeito				
4. Os alunos novos são acompanhados individualmente afim de se adaptar à escola				
5. Os professores são pacientes em acompanhar os alunos mesmo quando há casos de indisciplina				
6. O professor não intimida os alunos e não existe barreira de assistência				
7. A evolução alegra os alunos e os motiva para novas realizações				
8. Aprende - se a valorizar as pessoas de várias origens				
9. Tem atividades que facilita a aprendizagem de cada aluno em função as suas necessidades				
10. As disciplinas escolares desenvolvem o respeito mutuo				
11. Muitos alunos sentem - se intimidados na escola				
12. Qualquer aluno recebe ajuda e explicações extra da parte dos professores quando necessita				
13. Os professores se interessam mais dos alunos que tiram notas altas				

14. Os alunos são de nível socioeconómico alto				
15. Os professores se preocupam com o nível de a aprendizagem dos alunos				
16. Os professores contribuem na desistência dos alunos com NEE				

Fonte: adaptado a realidade de Tony Booth & Mel Ainscow

Papel do supervisor pedagógico na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Caso: Município de Cabinda, ano 2013.

ANEXO II GUIÃO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS SUPERVISORES DAS ESCOLAS INCLUSÍVAS.

INTRODUÇÃO

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre “**O Papel do Supervisor Pedagógico na Inclusão das crianças com Necessidades Educativas especiais**”. Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade em que vive os **alunos** e ter mais condições de sugerir medidas políticas condizentes com esta realidade. Assim, sintá-se à vontade para expressar sua opinião. Para cada aspecto avaliado, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada.

1. Pedimos o favor de colocar uma cruz em uma das opções que correspondem com sua realidade.

A.1- Género F M

A.2- Idade: a) 18 à 28 b) 28 à 38 c) 38 à 48 d) 48 à 58

A.3- Antiguidade na escola (anos): a) 5 à 10 b) 10 à 15 c) 15 à 20

d) Mais de 20 anos

A.4- Título académico

Doutorado	
Mestre	
Pós-graduado	
Licenciado	
Médio	
Básico	

A.5- Cargo que ocupa

Director/a	
Subdirector pedagógico	
Subdirector administrativo	
Coordenador de curso	
Chefe de turno	
Coordenador de classe	
Coordenador de disciplina	

A.6- Antiguidade no cargo (anos): a) 5 à 10 10 à 15 c) 5 à 20

d) Mais de 20 anos

A.7- Será que o cargo que ocupa tem relação com a sua formação académica e profissional

Sim	
Não	

2. Nas questões seguintes assinala com um (x) a opção que corresponde com a sua escola: 1 Concordo Completamente, 2 Concordo, 3 -Descordo 4 – Descordo completamente.

INDICADORES	Concordo completamente	Concordo	Descordo	Descordo completamente
Relações profissionais				
1. Os professores colaboram entre si				
2. Existe uma colaboração entre professores e familiares dos alunos				
3. Os professores e os membros da direcção escolar trabalham juntos				
4. Os professores têm expectativas alta sobre seus alunos				
5. Os professores, os membros da direcção escolar a família e os alunos desenvolvem juntos uma filosofia de inclusão				
6. Os professores têm o entendimento de que todos os alunos são de igual importância				
7. Os professores lutam eliminar todas as barreiras de aprendizagem dos alunos inclusos				
8. A atribuição de valor e as aprovações são justas				
9. O supervisor ajuda os novos professores na inclusão em adaptar - se a esta realidade				
10. O supervisor acha que as instalações escolares são boas				

11. São oferecidas formações que ajudam os professores em atender a diversidade dos alunos				
12. Utiliza - se práticas de avaliação e de apoio psicopedagógicos com finalidade de reduzir as barreiras de aprendizagem e da participação dos alunos no seu todo				
13. As salas reúnem condições para atender a diversidade.				
14. Há promoção de actividades voltadas a respeito da diferença				
15.Os alunos aprendem de maneira colaborativa				
16. Os professores planificam, revisão e ensinam em colaboração				
17. Os professores se preocupam em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos				
18. Os supervisores se em facilitar a aprendizagem dos alunos				
19. Os trabalhos para casa contribuem na aprendizagem de todos alunos				
20. Todos os alunos participam de deveres complementares extraescolar.				
21. As diferenças entre alunos são aproveitadas como recursos o ensino e aprendizagem				
22. Quando tenho problema com meu trabalho peço ajuda aos professores				
23. Aprendo muito com estes alunos e professores				
24. Os professores são amáveis				
25. Creio que os professores são justos quando castigam os alunos e quando premeiam				
26. Gosto de estar nas escolas inclusivas por mais tempo				
27. E uma boa experiência ter alunos de diferentes extratos na mesma sala de aula				
28. O professor frequentou algum curso que o habilitou a trabalhar com as salas inclusivas.				
29. Os recursos económicos para assegurar esta modalidade de ensino são muito limitados e isto constitui-se num dos principais problemas				
30. Nos parece precipitado demais em colocar alunos com diferentes necessidades educativas especiais em sala				

única				
31. As turmas inclusas têm merecido uma tenção especial por parte da Secretaria Provincial da Educação.				
32. Existem muitas queixas sobre a modalidade em a inclusão está sendo aplicada.				
33. E correto pedagogicamente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em salas onde o professor não domina a linguagem gestual.				

Fonte: adaptado a realidade de Tony Booth & Mel Ainscow

Papel do supervisor pedagógico na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Caso: Município de Cabinda, ano 2013.

ANEXO III GUIÃO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO SECRETARIA PROVINCIAL DA MINARS DA PROVINCIA DE CABINDA.

INTRODUÇÃO

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre “**O Papel do Supervisor Pedagógico na Inclusão das crianças com Necessidades Educativas especiais**”. Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade em que vive os **alunos** e ter mais condições de sugerir medidas políticas condizentes com esta realidade. Assim, sinta-se à vontade para expressar sua opinião. Para cada aspecto avaliado, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada.

2. Pedimos o favor de colocar uma cruz em uma das opções que correspondem com sua realidade.

- Secretário provincial
- Chefe do departamento
- Chefe de secção
- Simples Funcionário

2. Nas questões seguintes assinala com um (x) a opção que corresponde com a sua escola: 1 Concordo Completamente, 2 Concordo, 3 -Descordo 4 – Descordo completamente.

INDICADORES	Concordo completamente	Concordo	Descordo	Descordo completamente
1. Os professores e os alunos são tratados como pessoas e como possuidor de uma história				
2. A instituição faz tudo para diminuir as práticas discriminatórias				
3. Não existe barreiras em admitir desta qualidade comportamento				
4. São coordenadas as actividade com a escola todos os tipos de apoio para que estas crianças sejam inseridas				
5. As políticas de necessidades educativas especiais, são políticas de inclusão				

Fonte: adaptado a realidade de Tony Booth & Mel Ainscow

ANEXO IV GUIÃO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ADMINISTRATIVOS DAS ESCOLAS INCLUSIVAS.

INTRODUÇÃO

O pedido de dados que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre “**O Papel do Supervisor Pedagógico na Inclusão das crianças com Necessidades Educativas especiais**”. Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade em que vive o **aluno** e ter mais condições de sugerir medidas políticas condizentes com esta realidade. Assim, sinta-se à vontade para preencher os dados. Para cada aspecto avaliado, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à resposta. Gracias por sua colaboración

1. Pedimos o favor de colocar o dado em uma das opções que correspondem com realidade.

SUPERVISORES

1. Quantos Supervisores tem na Instituição: todos que ocupam cargo de direcção.

Género	Total
Masculino	
Feminino	

2. Título Académico dos Supervisores

Títulos	Total
Doutorados	
Mestres	
Pós-Graduados	

Licenciados	
Médio	
Básico	

3. Idade de todos que ocupam cargo de direcção

Idades	Total
18 -28	
28 – 38	
38 -48	
48 – 58	
Total	

4. Anos de Serviço dos membros da direcção

Anos	Total
5 – 10	
10 – 15	
Mais de 15	

5. Quantidade por cada cargo de todos membros da direcção

Designação	Total
Director	
Pedagógico	
Administrativo	
Coordenador de Curso	
Coordenador de Classe	
Coordenador de Turno	
Coordenador de Disciplina	

6. Antiguidade no cargo dos membros da direcção.

Designação	Anos		
	5 -10	10 -15	Mais de 15 Anos
Director			
Pedagógico			
Administrativo			
Coordenador de Curso			
Coordenador de Classe			
Coordenador de Turno			
Coordenador de Disciplina			

PROFESSORES

2. Quantos professores tem na Instituição

Género	Total
Masculinos	
Femininos	

2. Titulo Académico dos Professores

Títulos	Total
Doutorados	
Mestres	
Pós-Graduados	
Licenciados	
Médio	
Básico	

3. Idade dos Professores

Idades	Total
18 -28	
28 – 38	
38 -48	
48 – 58	
Total	

4. Anos de Serviço dos Professores

Anos	Total
5 – 10	
10 – 15	
Mais de 15	

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2. Quantos Alunos Existe na Instituição com Necessidades Educativa Especiais

Género	Total
Masculinos	
Femininos	

2. Classe de Frequência dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Classe	Total

3. Idade dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Idades	Total
5 – 10	
10 – 15	
15 – 20	
20 – 25	
25 -30	
Mais de 30 Anos	
Total	

2. Tipos de Deficiência dos Aluno

Deficiências	Total

Muito obrigado

Papel do supervisor pedagógico na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Caso: Município de Cabinda, ano 2013.

ANEXO V GUIÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA DIRIGIDA AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS INCLUSÍVAS

INTRODUÇÃO

A entrevista que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre **"O Papel do Supervisor Pedagógico na Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas especiais no município da Província de Cabinda (Angola)"**. Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade em que o aluno estuda e sugerir medidas e políticas condizentes com esta realidade. Assim, sinta-se à vontade para expressar sua opinião.

A – IDENTIFICAÇÃO

- 1 – Idade
- 2- Género
- 3- Antiguidade na escola
- 4 – Grau académico
5. Formação relacionada a inclusão

B – MOTIVAÇÃO

6. Estás satisfeita com a função que exerce?
7. Foi sua escolha ou indicação da secretaria provincial da educação?
8. O salário é compatível ao esforço empreendido?
9. O que é que gostaria que fosse melhorado no seu trabalho?

C. CONDIÇÕES DE TRABALHO

10. A escola onde trabalha têm condições adequadas para albergar alunos com necessidades educativas especiais inclusas em salas normais?
11. As escolas oferecem materiais adequadas às metodologias para este tipo de ensino?
12. Os professores conseguem manuseia-los?
13. Com as condições actuais achas ser oportuno continuarmos com a inclusão?
14. As escolas onde funcionam algumas classes inclusas são acessíveis para os alunos com necessidades educativas especiais?

D. ACTIVIDADE DOCENTE

15. As subdireções pedagógicas têm superado as dificuldades que os professores apresentam no processo docente educativo?
16. Aponte algumas medidas para o melhoramento do trabalho docente educativo em matérias de educação inclusiva?
17. O que os professores dizem sobre a inclusão?

Muito obrigado pela sua colaboração

Papel do supervisor pedagógico na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Caso: Município de Cabinda, ano 2013.

ANEXO VI GUIÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA DIRIGIDA AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

INTRODUÇÃO

A entrevista que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre **"O Papel do Supervisor Pedagógico na Inclusão das crianças com Necessidades Educativas especiais no município de Cabinda (Angola)"**. Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade em que o seu filho estuda e ter mais informações de sugerir medidas e políticas condizentes com esta realidade. Assim, sintá-se à vontade para expressar sua opinião.

A – IDENTIFICAÇÃO

1. Quem responde ao questionário

1.1. Mãe

1.2. Pai

1.3. Outro Quem?

2. Qual é a idade do jovem?

3. Género do jovem: Masculino Feminino

3. Bairro vivencial

4. O jovem vive com:

4.1. Os pais

4.2. O pai

4.3. A mãe

4.4. Os avós

4.5. Outros: Quem

5. Profissão:

5.1. Do pai:

5.2. Da mãe

5.3. Da avó:

5.4. Da pessoa com que vive:

6. Que idade tem:

6.1. Idade do pai:

6.2. Idade da mãe

6.3. Da pessoa com quem vive:

7. Nível de escolaridade dos pais (ou encarregado de educação)

	Pai	Mãe	Pessoa com quem vive
Ensino superior			
Ensino secundário			
Ensino básico			

Sem escolaridade			
------------------	--	--	--

B. MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO

8. O que te motivou matricular o seu filho na escola?
9. Sabes que o teu filho estuda com outras crianças que não necessitam de um acompanhamento especial?
10. Será o seu educando frequenta a escola co entusiasmo?
11. O que ele gosta mais de fazer na escola?

C. INTERACÇÃO NA VIDA ESCOLAR

12. Alguma vez o seu filho se queixou de ser discriminado pelos seus colegas?
13. O seu filho em alguma vez já te disse que o professor lhe dá pouca atenção que os outros colegas?
14. De que maneira participa na vida escolar do seu filho?

D. RENDIMENTO ESCOLAR

15. Notas alguma evolução no aproveitamento escolar do seu filho?
- 16 - Tens ido à escola do seu filho para saber do seu rendimento escolar?
17. O teu filho consegue fazer as tarefas de casa sem dificuldades?
18. Auxilia o seu filho resolver as tarefas de casa?

E. CONDIÇÕES DE TRABALHO

19. Na escola onde o seu filho estuda as condições são adequadas para o ensino especial?

20. O teu filho tem materiais didáticos que correspondem com seu tipo de deficiência?

21. Conheces os professores do teu filho?

F. EXPECTATIVAS PARA O FUTURO

22. O que o/a preocupa mais em termos do futuro para o seu filho?

23. Achas que quando terminar os seus estudos vai conseguir trabalhar?

24. Que dificuldades prevê?

Muito obrigado pela sua colaboração!

ANEXO VII GUIÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA DIRIGIDA AO TÉCNICO DO ENSINO ESPECIAL DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA PROVINCIA DE CABINDA

INTRODUÇÃO

A entrevista que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre "O Papel do Supervisor Pedagógico na Inclusão das crianças com Necessidades Educativas especiais no município de Cabinda (Angola)". Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade em que esta decorrer o processo de inclusão e ter mais informações de sugerir medidas e políticas condizentes com esta realidade. Assim, sinta-se à vontade para expressar sua opinião.

A – IDENTIFICAÇÃO

1. Idade
2. Género
3. Função que exerce
4. Antiguidade na função
5. Consideras que a função que exerce tem relação com a sua formação académica e profissional
6. Nível académico

B. EVOLUÇÃO DA INCLUSÃO

7. Há quanto tempo funciona a inclusão em Cabinda?
8. Desde o seu funcionamento houve melhorias?
9. É importante esta modalidade de ensino?
10. Quanto ao número de educando há aumento?

C. POLITICAS DA INCLUSÃO

11. Que tipo de deficiência é mais frequente?
12. Quais são as políticas que a Secretaria provincial da educação aplica para manter este ensino?
13. A Secretaria Provincial da Educação tem dado seminários de capacitação aos professores que trabalham com crianças com NEE?
- 14 – Questão do professor interprete na sala de aula não atrapalha aprendizagem dos alunos visto a preparação da aula não tem sido conjunta

D. CONDIÇÕES DE TRABALHO

14. Será que as escolas têm condições de trabalho para este tipo de ensino?
15. A Secretaria Provincial da Educação tem acompanhado este processo com rigor?
16. A Secretaria Provincial da Educação tem estado a oferecer materiais didáticos para alunos?
17. Como tem sido a mobilidade destes alunos principalmente os de problemas visuais.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Papel do supervisor pedagógico na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Caso: Município de Cabinda, ano 2013.

ANEXO VIII GUIÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA DIRIGIDA AO PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DA PROVINCIA DE CABINDA

INTRODUÇÃO

A entrevista que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre **"O Papel do Supervisor Pedagógico na Inclusão das crianças com Necessidades Educativas especiais no município de Cabinda (Angola)"**. Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade em que o seu filho estuda e ter mais informações de sugerir medidas e políticas condizentes com esta realidade. Assim, sinta-se à vontade para expressar sua opinião.

A – IDENTIFICAÇÃO

1. Idade
2. Género
3. Função que exerce.
4. Antiguidade na função.
5. Consideras que a função que exerce tem relação com a sua formação académica e profissional
6. Nível académico

B. MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DO EDUCANDO

7. O que te motivou ser responsável máximo dos pais e encarregado de educação?
8. Sabes que existe alunos que estudam nas salas normais e que necessitam de um acompanhamento especial?
9. Será que os alunos com necessidades educativas especiais frequentam as escolas com entusiasmo?
10. O que estes alunos gostam mais de fazer nas escolas?

C. INTERACÇÃO NA VIDA ESCOLAR

11. Alguma vez algum pai ou encarregado de educação compareceu no teu gabinete se queixou do seu filho ser discriminado pelos seus colegas?
12. Os pais e encarregados de educação nunca reclamaram da atenção prestado aos seus filhos em relação os outros colegas da mesma sala?
13. De que maneira os pais e encarregados da educação participam na vida escolar dos seus filhos?

D. RENDIMENTO ESCOLAR

14. Notas alguma evolução no aproveitamento escolar destes alunos?
15. Pais aparecem nas escolas dos seus filhos para saber do seu rendimento escolar?
16. O que os pais dizem sobre as tarefas de casa dos seus filhos, as fazem com ou sem dificuldades?
17. Os pais conseguem auxiliar os seus filhos resolverem as tarefas de casa?

E. CONDIÇÕES DE TRABALHO

18. Nas escolas onde estudam estes alunos as condições são adequadas para o ensino especial?

19. Os alunos têm materiais didáticos que correspondem para cada tipo de deficiência?

F. EXPECTATIVAS PARA O FUTURO

20. O que o/a preocupa mais em termos do futuro destes alunos?

21. Achas que quando terminar os seus estudos vai conseguir trabalhar.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Papel do supervisor pedagógico na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Caso: Município de Cabinda, ano 2013.

ANEXO IX GUIÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA DIRIGIDA AO SECRETARIA PROVINCIAL DA MINARS DA PROVINCIA DE CABINDA

INTRODUÇÃO

A entrevista que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre "O Papel do Supervisor Pedagógico na Inclusão das crianças com Necessidades Educativas especiais no município de Cabinda (Angola)". Por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade em que esta decorrer o processo de inclusão e ter mais informações de sugerir medidas e políticas condizentes com esta realidade. Assim, sinta-se à vontade para expressar sua opinião.

A – IDENTIFICAÇÃO

1. Idade
2. Género
3. Função que exerce
4. Antiguidade na função
5. Consideras que a função que exerce tem relação com a sua formação académica e profissional
6. Nível académico

B. EVOLUÇÃO DA INCLUSÃO

7. Há quanto tempo funciona a inclusão em Cabinda?
8. Desde o seu funcionamento houve melhorias?
9. É importante esta modalidade de ensino?
10. Quanto ao número de educando há aumento?

C. POLITICAS DA INCLUSÃO

11. Que tipo de deficiência é mais frequente?
12. Têm controlo com que vivem os alunos com NEE
13. Têm contro do número existente por escola?
14. As crianças aparecem sozinhos aqui no centro ou são acompanhados pelos pais?
15. Que contributo tem a MINAS com alunos e encarregados de educação dos alunos com NEE
16. MINARS só faz o encaminhamento ou acampamento o evoluir destes alunos?
17. Quais são as políticas que a MINARS aplica para manter este ensino?
18. MINARS tem dado seminários de capacitação aos professores que trabalham com crianças com NEE?

D. CONDIÇÕES DE TRABALHO

19. Será que as escolas têm condições de trabalho para este tipo de ensino?
20. MINAR tem acompanhado este processo com rigor?
21. MINARS tem estado a oferecer materiais didáticos para alunos?
22. Quando avaria os materiais a MINARS tem auxiliado na reparação dos mesmos?

23. MINARS tem auxiliado na situação de transporte para alunos com necessidades educativas especiais?

F. EXPECTATIVAS PARA O FUTURO

24. O que o/a preocupa mais em termos do futuro destes alunos?

25. Achas que quando terminar os seus estudos vai conseguir trabalhar?

26. Que dificuldades prevê?

27. O que os encarregados dizem sobre os seus filhos?

Muito obrigado pela sua colaboração!

