

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA INCLUSIVA: ANÁLISE DE CONTEXTOS E PRÁTICAS DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR NUM COLÉGIO NO MUNICÍPIO DO LOBITO

Nelson Higinio Sacondongo Rodrigues

Dissertação

Mestrado em Administração e Gestão da Educação

Dissertação realizada sob a orientação de:

Prof.^a Doutora Sandra Fernandes

Prof.^a Doutora Olívia de Carvalho

Outubro de 2025

**Formação de professores para a escola inclusiva: análise de contextos e práticas de combate
ao insucesso escolar num colégio no município do Lobito**

Nelson Higinio Sacondongo Rodrigues

Dissertação

Mestrado em Administração e Gestão da Educação

Dissertação realizada sob a orientação de:

Prof.^a Doutora Sandra Fernandes

Prof.^a Doutora Olívia de Carvalho

Pensamento

Se um dia te disserem que eu aprendi sozinho, é porque alguma coisa aprendi errado, a minha aprendizagem foi com ajuda dos outros.

(Nelson Sacondongo)

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia, socorro presente na hora de angústia, aos meus Pais e aos meus irmãos.

Minha querida esposa, aos meus filhos, e a toda a minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até nesta etapa da minha vida.

Agradecimento

Á Deus pelo Dádiva da vida.

Apesar do carácter individual inerente à realização de uma dissertação de Mestrado, a consecução deste estudo só se tornou viável com o apoio, incentivo e colaboração de várias pessoas. A todas, deixo a minha gratidão. Em particular, gostaria de agradecer: Aos colegas e professores que me deram energia para continuar nesta caminhada.

A minha família, pela compreensão e paciência, em função das minhas ausências no processo da formação.

À professora Doutora Sandra Fernandes e a Professora Doutora Olívia de Carvalho a minha profunda gratidão; sem esquecer o *Msc.* Gabriel Tchiwaya, pela disponibilidade e prontidão na orientação.

Índice geral

Pensamento	3
Dedicatória	4
Agradecimento	5
Índice geral.....	6
Siglas e abreviaturas.....	8
Índice de tabelas	9
Resumo.....	10
Abstract	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.Enquadramento	15
1.1. Conceitos – chave.....	16
1.2. A declaração de Salamanca e a escola inclusiva.....	17
1.3. História da formação de professores em Angola.....	19
1.4. A formação de professores em Angola: desafios e perspectivas.....	21
1.5. A formação de professores para inclusão de alunos com NEE.	27
1.6. A escola inclusiva e a prática na sala de aula.....	30
1.7. Modelos de inclusão Social para a normalização do ensino em Angola.....	35
1.8. Factores desencadeantes de uma educação inclusiva.....	37
1.9. A necessidade de formação dos professores para a escola inclusiva: novos desafios.....	37
1.10. O Index para a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.....	40
1.11. O Currículo <i>versus</i> inclusão escolar.....	42
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO	44
2.1. Delimitação da pesquisa.....	45
2.2. O problema e as questões de partida	46
2.3. Os objectivos e a hipótese da pesquisa.....	47
2.4. A população e amostra	48
2.4. Procedimentos de recolha e análise dos dados.....	49
2.6. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	50
2.7. Técnicas de investigação.....	50
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	51
3.1. Apresentação e Análise dos Resultados do Inquérito Aplicado aos Professores.	52

3.2. Apresentação e análise dos resultados da entrevista aos membros de Direção da escola. ...	65
3.3. Discussão dos resultados obtidos.	66
CONCLUSÕES.....	68
IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
APÊNDICE.....	75

Siglas e abreviaturas

NNE- Necessidades Educativas Especiais

CHA – Conhecimento, Habilidades e atitude

OCDE-

Ibid- o mesmo,

Id- na mesma página, no mesmo lugar

Et al. - e outros

Op.cit- obra citada

Índice de tabelas

Tabela 1. Distribuição dos professores em frequência absoluta e em percentagem por idade.....	52
tabela 2. Distribuição da amostra dos professores por sexo.....	53
tabela 3. Questões relacionadas ao ambiente de acolhimento da escola.....	53
tabela 4. Questões relacionadas ao ambiente social inclusivo da escola.....	56
tabela 5. Questões centrada nos alunos.....	58
tabela 6. Ambiente físico pensado em função das crianças.....	59
tabela 7. Oportunidade <i>de comunicação para todos</i>	61
tabela 8. ambiente inclusivo de ensino e de aprendizagem.....	62
tabela 9. Ambiente de envolvimento da família.....	63

Resumo

O presente trabalho aborda sobre a Formação de Professores para a Escola inclusiva. Nas circunstâncias atuais, o perfil dos professores formados nas escolas de formação de professores em Angola, quer os professores em formação quer os professores em serviço, não lhes permite lidar com crianças que, eventualmente, apresentem, naquele nível de ensino, Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta lacuna na formação reaparece em todos os níveis da formação de professores. O problema de investigação do presente estudo relaciona-se com a falta de formação dos professores para uma prática de educação inclusiva eficaz, o que tem um impacto direto no insucesso escolar dos alunos. Com base no problema, traçou-se o seguinte objectivo geral: analisar as práticas de educação inclusiva que contribuem para o sucesso escolar dos alunos da 7ª classe do Colégio BG n.º 2024 José Samuel, no município do Lobito. Para alcançar este objectivo foram empregues como métodos de recolha de dados, a análise documental e a entrevista. De acordo com os objetivos traçados e a metodologia utilizada foi possível concluir que, os fundamentos teóricos e metodológicos que existem na literatura consultada a respeito da temática, mostraram que as formações de capacitações dos professores do Colégio Bg nº 2024 José Samuel no município do Lobito caracteriza-se por um défice de profissionais especializados que apoiam os professores, comunidade educativa, pais e alunos para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Alguns dos resultados do estudo revelam que os professores simplesmente adaptam as suas metodologias no sentido de promoverem o sucesso da aprendizagem dos alunos; falta de seminários com temas voltados a inclusão e a pessoas com necessidades educativas especiais. Os resultados da investigação mostraram que os fatores que estão na base do défice de formação dos professores para a escola inclusiva do Colégio Bg nº 2024 José Samuel no município do Lobito, são os seguintes: a falta de instituições vocacionadas para a formação dos professores, falta de um programa de formação através de cursos de formação caracterizados pela presença de um professor perito no âmbito do conhecimento ligado a inclusão.

Palavras-chave: Escola inclusiva, insucesso escolar.

Abstract

This paper addresses teacher training for inclusive education. In the current circumstances, the profile of teachers trained in teacher training schools in Angola, both trainees and in-service teachers, does not allow them to deal with children who may present Special Educational Needs (SEN) at that level of education. This gap in training reappears at all levels of teacher training. The research problem of this study is related to the lack of teacher training for effective inclusive education practices, which has a direct impact on student academic failure. Based on this problem, the following general objective was defined: to analyze the inclusive education practices that contribute to the academic success of 7th-grade students at the BG No. 2024 José Samuel School in the municipality of Lobito. To achieve this objective, document analysis and interviews were used as data collection methods. According to the objectives set and the methodology used, it was possible to conclude that the theoretical and methodological foundations found in the consulted literature on the subject showed that the training of teachers at Colégio Bg nº 2024 José Samuel in the municipality of Lobito is characterized by a deficit of specialized professionals who support teachers, the educational community, parents, and students for the success of student learning. Some of the study's results reveal that teachers simply adapt their methodologies to promote student learning success; there is a lack of seminars on topics related to inclusion and people with special educational needs. The research results showed that the factors underlying the teacher training deficit for inclusive education at the Colégio Bg nº 2024 José Samuel in the municipality of Lobito are: a lack of institutions focused on teacher training, and a lack of a training program through courses characterized by the presence of an expert teacher in the field of inclusion.

Keywords: Inclusive school, school failure.

INTRODUÇÃO

Na actualidade várias são as questões que têm sido colocadas em relação ao processo de formação dos professores, dos quais se exigem competências cada vez mais apuradas e ajustadas às

exigências sociais, culturais, institucionais e situacionais inerentes ao processo educativo angolano que decorrem do próprio processo de desenvolvimento da sociedade, em geral, essas competências possibilitarão ao professor um maior conhecimento da escola inclusiva no sentido de desenvolver práticas de combate ao insucesso escolar dos alunos. Tais desafios abrangem o sector da educação, o qual têm responsabilidades, de certa forma acrescidas, pelo facto de ter como missão social a formação de professores das mais diversas áreas produtivas para o combate do insucesso escolar dos alunos.

É neste contexto que surge o interesse por desenvolver um estudo que possa contribuir para uma melhor compreensão do: Formação de professores para a Escola Inclusiva: análise de contextos e práticas de combate ao insucesso escolar dos alunos da 7ª classe do Colégio Bg nº2024 José Samuel no Município do Lobito. O professor no seu perfil enquanto professor é necessário que tenha formação para enfrentar o processo da inclusão para o sucesso escolar dos alunos, visto que (o sucesso ou insucesso dos alunos depende em grande medida da formação ou profissionalização do professor), é necessário que dentro da escola inclusiva, forma-se o professor com o apetrechamento didáctico - Pedagógico, já que espera-se que espera-se dele para contribuir para o combate contra o insucesso escolar dos alunos.

Tendo em conta alguns pressupostos metodológicos, como sendo a necessidade de se delimitar a pesquisa a um campo controlável (Vianna, 2001), circunscreve-se o estudo à uma instituição pública, neste caso Colégio Bg nº2024 José Samuel no Município do Lobito. Considerando ainda que no processo formativo dos professores, para a escola inclusiva concorrem diversos dispositivos educativos, entre os quais os currículos, as metodologias, os recursos (humanos, financeiros, infra-estruturais), bem como os próprios materiais pedagógicos, entre os quais os planos de estudo, os factores culturais, a organização interna da escola, a supervisão e acompanhamento por parte dos serviços itinerantes para orientação entre outras variáveis. Tal complexidade de factores e multidimensionalidade do processo formativo leva-nos a levantar alguns questionamentos, no sentido de perceber até que ponto o ministério da educação, as instituições educativas e seus programas e planos educativos e curriculares, permitem uma adequada preparação dos profissionais para uma escola inclusiva com sucesso. Algumas constatações iniciais das práticas educativas no Colégio Bg nº2024 José Samuel no Município do Lobito, permitiram identificar a existência de algumas insuficiências na formação profissional do professor para uma escola inclusiva, o que poderá estar relacionado com os insucessos escolares dos alunos.

Por aqui se justifica a realização de um estudo que possa ajudar a perceber em que medida o plano de prática Pedagógicas concorre para a formação de um perfil profissional adequado dos professores às novas exigências do sistema educativo Angolano mormente na instituição em referências.

Pretende-se estudar uma realidade concreta, tendo como campo privilegiado de trabalho a escola, o contexto da sala de aula e, a partir do qual se pretende descrever as práticas educativas dos professores, a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, de modo particular, analisar o plano de estudos, em termos curriculares e pedagógicos no sentido de combater o insucesso escolar.

Com isso, julga-se que a pesquisa poderá contribuir para uma melhor compreensão dessas práticas e que poderá figurar como um contributo para a transformação ou melhoria das mesmas.

A presente proposta de projecto estará constituída em três partes fundamentais: a primeira que será a fundamentação teórica, corresponde a um conjunto de teorias que sustentam o tema em estudo; a segunda parte designado estudo empírico, com um cariz metodológico na qual são apresentadas: o problema e situação problemática, questão preliminar, os objectivos, o tipo de investigação, os métodos e técnicas, população e amostra e na terceira parte, temos a apresentação dos resultados e discussão dos resultados, com um corpo de anexo e apêndices que vão sustentar o trabalho.

CAPITULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Enquadramento

No percurso histórico do processo curricular, o debate sobre a uniformização dos planos curriculares remonta ao século XIX. Com o período liberal nasce e consolida-se uma estrutura curricular fortemente centralizada e homogeneizante que, além de determinar e organizar de modo funcional as disciplinas, incluindo a sua sequencialização e hierarquização por anos e por ciclos de estudo, baliza as regras escolares e impõe normatividade curricular: o que, como e quando se deve fazer.

As questões curriculares constituem um eixo central nas preocupações dos sistemas educativos actuais e em particular do sistema educativo angolano, confrontados com a diversificação do público escolar e com a premência de melhorar a qualidade da educação, com a aceleração dos processos de mudanças em ligação com o desenvolvimento rapidíssimo das tecnologias da comunicação e a emergência da chamada sociedade do conhecimento.

O sistema educativo formal organiza-se por níveis etários e seguimentos educacionais que se caracterizam segundo finalidades e tipos de educação a prosseguir, de acordo com as funções sociais da escola e as necessidades de desenvolvimento pessoal e social dos educandos.

Existe uma necessidade a nível do sistema educativo angolano, no sentido de apoiar cada vez mais os alunos com necessidades educativas especiais. Esse apoio deve sobre tudo obedecer uma estratégia de inclusão. Brennan (1988, p. 36) diz que há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Daí a importância de se chamar nesse trabalho a análise da inclusão escolar ou escola inclusiva.

Analisar estas questões implica cruzá-las com duas outras dimensões centrais da evolução da educação nos nossos dias – a reconceptualização da profissionalidade pedagógica do professor e o deslocamento do centro de decisões educativas para algumas escolas, em termos de autonomia traduzida em prática e projectos curriculares contextualizados.

Um determinado plano ou programa de ensino exige a qualificação do professor nas matérias e tipos de experiências de aprendizagem a ele propostos, sob pena de não haver discrepâncias entre o professor real (o disponível) e o ideal, (o requerido pelo currículo). Se a formação científica dos docentes se reporta a uma disciplina especializada e o programa de ensino é concebido como multidisciplinar ou faz apelo a conhecimentos e metodologias provenientes a várias disciplinas, pode

afirmar-se que não existe adequação entre a natureza do plano de ensino e o tipo de formação de que os professores dispõem.

O tempo total disponível para o plano ou programa de ensino na sua globalidade ou por área disciplinares condicionam sua extensão, latitude e profundidade. O fracionamento desse todo em unidades temporais – ano, semestre, trimestre, semanas e horas – condiciona a sua organização de modo mais rígido ou mais flexível e livre. É sobre este núcleo que constitui o marco referencial desta pesquisa.

Segundo Ribeiro (1990, pp. 11-12), considera o “plano de estudos como o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos neste sistema, ciclo, nível ou curso”.

A luz da definição dada pode referir-se que o plano de estudos deve expressar, além do conjunto de disciplinas e sua distribuição de tempos lectivos, o perfil de saída do curso, que na opinião de Queiroz (2003), é um conjunto de competências, qualidades e capacidades interdependentes relacionadas com determinados domínios da aprendizagem possível de observação e mensuração.

O papel de quem planifica é, sem dúvida, definir o fim ou fins gerais de um empreendimento com vista a elaborar estratégias e políticas que permitam a sua realização efectiva.

Por esta via, encontra-se três grandes eixos ou vectores ligados intimamente entre si, sobre os quais trabalha a competência científica, pedagógica e pessoal: saber, saber – fazer, saber – ser e estar com que um professor e um educador têm que desenvolver não apenas durante a sua formação inicial mais no decorrer de toda vida.

1.1. Conceitos – chave

Para melhor especificação e explicitação a serem utilizados no estudo, são definidos os seguintes conceitos - chave:

Formação de professor: para Boaventura (2013,p.13), a formação de professores é o processo através do qual a pessoa chega a maturação das suas potencialidades subjectivas, aprende o que tem necessidade, consolida as próprias capacidades, se habilita a viver de modo pessoal e em relação com os outros.

Escola inclusiva: Santos (2004,p. 214) considera que a escola inclusiva refere a todas as escolas que por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, combater a exclusão, maximizando a participação em educação de todos os alunos dentro de uma área, quaisquer que sejam as origens das barreiras que experimentam em sua aprendizagem. Ou ainda para Boaventura (2014 p. 18), a escola inclusiva é uma escola, onde as diferenças económicas, religiosas,

culturais, étnicas, familiares e outras são respeitadas no sentido de oferecer oportunidades e igualdade para todos os alunos.

Insucesso escolar : Marchesi & Pérez (2004, p.17), consideram que há insucesso escolar quando os alunos ao finalizar a sua permanência na escola ou no final de um ciclo ou uma determinada classe, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades necessárias para desempenhar-se de forma satisfatória a vida social e profissional ou prosseguir os seus estudos. O insucesso escolar consiste no baixo rendimento escolar dos alunos. Tais alunos não alcançam resultados satisfatórios, por várias razões. Dito de outro modo, não concretizam os objectivos pretendidos para o período escolar em causa. Em consequência disso, ocorrem reprovações sucessivas.

Processo de ensino e aprendizagem: Segundo Da Fonseca (1995 p.90), os estudos têm mostrado que o ser humano durante toda a sua vida tem sido influenciado pelo meio em que vive e, sendo assim, factores sociais, económicos e culturais têm contribuído para o seu desenvolvimento. Desta forma entende-se que a aprendizagem acontece sob a influência de muitos factores, entre eles, ambientais, familiares, psicológicos, etc.

De facto, entre os estudiosos do processo ensino - aprendizagem encontramos alguns autores, que em seus estudos revelam como os indivíduos pensam e se comportam nas diferentes fases da vida, embora as diferenças entre eles pareçam ser muitas, ambos comungam de pontos de vistas semelhantes. Todos eles defendem a ideia de que a criança é um adulto em miniatura. Procuram sempre o homem na criança sem pensar no que ela é antes de ser homem. Viram o desenvolvimento da criança como participativa, não acontece de maneira automática, portanto, o processo de ensino e aprendizagem não é estático, muito menos mecânico, é activo. É um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo.

Nesta ordem de ideia Piletti (2006 p.35) refere que, o processo de ensino e aprendizagem será definido como uma sequência de actividades sistemáticas nas quais interactivam o professor e o aluno, com vista à transmissão, assimilação sólida e consciente de conhecimentos, hábitos e habilidades.

1.2. A declaração de Salamanca e a escola inclusiva

Este documento surgiu em 1994, “reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e renova a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência mundial sobre Educação para Todos de 1990”, garantindo este direito independentemente das diferenças individuais. O mesmo relembra “as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas normas das Nações Unidas sobre a igualdade de oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, encorajando os Estados a

integrar no sistema educativo a educação das pessoas com deficiência. (Declaração de Salamanca, 1994, p.vii)

A Declaração de Salamanca veio então alargar o termo NEE que constava no relatório “Warnock Report” de 1978 de Helen Mary Warnock. A orientação do documento remete ao princípio da inclusão e ao reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir uma “Escola para Todos”. As escolas têm de adaptar-se a todas as crianças independentemente, das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Assim sendo, o conceito de NEE inclui “...crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

O princípio em que se baseia a escola inclusiva é o de que todos os alunos devem aprender juntos, “sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11)

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem de modo a assegurar uma educação de qualidade, utilizando currículos adequados, modificações organizacionais, estratégias pedagógicas, uso de recursos e cooperação com a comunidade.

Sendo assim, “As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves, e todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

A pedagogia passou a ser centrada na criança procurando ir ao encontro das suas necessidades, conseguindo educar com sucesso independentemente das dificuldades apresentadas pela criança. Logo, a “pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.12)

Atualmente, na generalidade dos países observa-se uma progressiva tomada de consciência no atendimento das crianças e jovens com NEE. Ao longo do tempo esta temática mobilizou esforços e competências de especialistas, pais e entidades para que estas crianças fizessem parte de um sistema educativo equitativo, democrático e orientado para o sucesso tanto a nível de acessibilidade como de resultados académicos.

1.3. História da formação de professores em Angola.

Falar da história da educação em Angola, é um exercício que nos obriga a voltar a nossa reflexão ao sistema educativo angolano e as suas sombras. Falar do sistema educativo angolano, faz ressaltar alguns pontos fracos, a saber: o modo tradicional de fazer a escola, a fraca qualidade de ensino, uma insuficiente expansão da rede escolar, um insuficiente investimento no sector da educação e ensino, uma escola que não educa ao compromisso sociopolítico dos alunos e dos respectivos professores e a fraca formação dos professores entre outros aspectos, (Boa Ventura, 2010,p.78).

No tocante a formação dos professores em Angola, podemos destacar o perfil histórico dessa formação nos seguintes pontos:

1. Antes da independência: a primeira escola de formação de professores foi criada no Cuima em 1950 e em 1957 foi criada a escola de formação de professoras da Bela Vista, na província do Huambo. Estas escolas foram muito boas, segundo as exigências do seu tempo, muitos quadros da educação e dos dirigentes que Angola tem receberam aí formação.
2. Da independência (1975) até (1992): as palavras da então Directora nacional do ensino Geral Luisa Grilo (2003, p.23), e hoje ministra da Educação, exprimem bem o sucedido em Angola no período pós independência a respeito dos professores:

O ensino pós - independência ficou praticamente esvaziado de quadros, pois muitos emigraram para Portugal. Mas havia fervor revolucionário. Ensinar foi considerado um dever; então supriu-se a falta de quadros com a boa vontade e foram muitos os que, com generosidade, se entregaram à tarefa educativa. É certo que havia bastante de utopia e não se pensou nas condições de futuro, mas tudo funcionou com bastante bom resultado durante os primeiros dez anos.

Em 1979 deu-se a primeira reforma no sector da educação em Angola e em 1985, cometeu-se um erro estratégico: os professores foram divididos em (técnicos e não técnicos). Aos técnicos foram dadas certas regalias e os não – técnicos, que eram a grande maioria, foram postos de lado. Aí começou a confusão; todos queriam chegar ao cartão de técnico para ter acesso às regalias e começou a compra – venda.

De modo geral, a reforma da educação, afectou também a formação dos professores. A título de exemplo, além do curso básico de formação docente que durou até 2004 (que exigia a 6ª classe com habilitações de ingresso e que durava dois anos), existiam também os chamados *professores brigadistas*, aqueles que tinham uma preparação pedagógica mínima. Apesar da sua frágil preparação pedagógica, o que de positivo tinham estes professores era o chamado fervor revolucionário. Aceitavam viver e trabalhar junto as comunidades para as quais eram enviados, sobretudo no interior do país. Foram eles que garantiram o mínimo de instrução nas aldeias, após a independência, porque as escolas das missões tinham sido confiscadas pelo estado.

Segundo o Pepetela citado por Boa Ventura, (2010, p.86), a formação de professores foi se tornando cada vez pior. Partiu-se de um nível muito baixo de professores, mas a ideia era de se ir fazendo, posteriormente, superações sucessivas para melhorar a capacidade dos professores. Isso não foi feito e a nova geração foi formada por maus professores. É uma geração mal formada, que vai formar mal. E é isso que nós estamos agora com a segunda geração, que forma pior ainda que a anterior.

De 1992 até 2001: depois das eleições de 1992, o recrutamento da guerra em Angola acarretou uma instabilidade socioeconómica a todos os níveis que teve repercussões em todos os sectores da vida social, nomeadamente na educação - sector no qual se vêem as consequências do mal a pior.

A formação de professores continuou com as mesmas debilidades e o pior deveu-se à falta ou ao atraso da remuneração, o que originou o surgimento nefasto da corrupção no sector da educação. Começou-se a vender e comprar notas para transitar de classe e para obter certificados falsos de habilitações literárias. E o fervor que levava as pessoas a trabalhar no interior, em situações difíceis, acabou. Nasceu e cresceu vertiginosamente o desejo frenético do lucro para sobreviver a todos os custos. Desde já esses factores fizeram com que o prestígio e o entusiasmo dos professores fossem inexoravelmente atingidos.

Hoje infelizmente a situação da formação de professores não anda bem. Faltam ainda professores qualificados e profissionais em todas as escolas. Em particular a formação de professores em Angola para a escola inclusiva é um sonho apesar de a actual lei de base do sistema de educação em Angola falar da qualificação de quadros para atender o sector da educação especial. Para isso é necessário reprojeter a escola em Angola. Pensar num sistema de educação com condições para receber as diversidades; ou seja fazer com que os profissionais tenham competências para receber pessoas com diversos problemas de aprendizagem. E não mais num currículo da formação de professores na base da definição do subsistema, construído simplesmente para o atendimento das crianças e jovens sem necessidades educativas especiais (NEE), a fim de dotá-las dos necessários instrumentos que facilitem a sua inserção na vida laboral, enfim para autonomizar a criança. Observo aqui, que embora ao nível legislativo (ver Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, lei nº16/17), esteja consagrada a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças angolanas, sem excepção, os currículos de formação de professores ainda não reflectem a mesma posição. Infere-se, pois, daqui, a necessidade de uma reforma no sistema da formação de professores com vista a capacitá-lo para dar resposta ao que a Lei estabelece. Na verdade o que se clama é a aplicação prática do que a lei expressa.

Nas circunstâncias actuais, o perfil dos professores formados nas escolas de formação de professores, quer os professores em formação quer os professores em serviço, não lhes permite lidar

com crianças que, eventualmente, apresentem, naquele nível de ensino, NEE. Esta lacuna na formação reaparece em todos os níveis da formação de professores. Porém, ela assume que, proporções particularmente preocupantes, em virtude de se entender que quanto mais cedo as crianças com esse tipo de necessidades foram identificadas e mais cedo se determinarem as suas áreas mais carentes, mais facilmente será, por conseguinte, organizar-se um programa de educação e/ou intervenção individualizado com vista ao seu melhor atendimento. (Camara, 1998,p.112).

1.4. A formação de professores em Angola: desafios e perspectivas.

A formação dos professores em Angola foi sempre um grande desafio para o Estado, visto que devido a instabilidade política, social e cultural, Angola conheceu no seu percurso de desenvolvimento educativo, científico e tecnológico, uma discrepância do ponto de vista curricular e de formação de professores a nível nacional. Havia um certo desfasamento a nível dos currículos para a formação de professores, o que veio nos dias de hoje, pensar-se no sistema de reforma curricular angolano a nível da formação e profissionalização docente.

Segundo Imbernón (2000,p.25), actualmente a palavra profissionalismo e profissionalização a luz de um novo conceito de profissão e de desempenho prático pedagógico, implica uma referência a organização do trabalho dentro do sistema educativo e a dinâmica externa do mercado de trabalho.

Ser um profissional, portanto implica dominar uma série de capacidades habilidades e atitudes (CHA) especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

A actual formação dos professores em Angola, enquadra-se no âmbito da reforma educativa que tem sido levado a cabo, que é contemplada na nova lei de base do sistema educativo angolano a Lei nº16/17.

No âmbito da reforma educativa, para o seu sucesso se reconhece que além da mobilização de um conjunto de recursos humanos e matérias será necessário e indispensável o desenvolvimento de programas de formação de quadros, nomeadamente, de professores quer de formação inicial e contínua, quer de quadros de chefia e direcção (Boa Ventura, 2011, p. 45).

A formação inicial ou contínua, visto nesta perspectiva possibilita ao professor aperfeiçoar a sua prática pedagógica quer a nível da inter-relação subjectiva (relação pedagógica), quer a nível do domínio e transmissão dos conteúdos programáticos (competência científica), quer a nível da acção didáctica (prática).

Hoje em Angola as escolas de formação de professores, estão preocupados com o trabalho que se presta, daí que é importante uma formação adequada para o profissionalismo docente no âmbito da inclusão escolar.

Como consequência de falta de formação e profissionalismo docente em termos de educação Especial e no processo de inclusão, muitos professores em Angola não encontram apoio seja nas

próprias escolas, seja da parte das administrações escolares locais, o que faz com que muitos professores, na primeira oportunidade que tenham para trocar de profissão o fazem, e os que permanecessem exercendo a profissão docente, o fazem porque é o único meio que tem para a sobrevivência. Esta ideia nos faz pensar também que afinal nem toda pessoa que desempenha a profissão docente tem formação de professor é pedagogicamente um profissional.

Hoje a uma retórica sobre profissão e profissionalização em Angola no que concerne a inclusão escolar como estratégias para o combate do insucesso escolar, fruto dos ventos da reforma educativa. Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou a frente dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor se ponha em serviço da mudança, do combate ao insucesso e a inclusão Escolar, e da dignificação da pessoa.

Ser profissional da educação significará nesta ordem de ideia participar da emancipação das pessoas. O objectivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder económico, político e social. É o professor enquanto profissional que tem a função de ensinar essa obrigação intrínseca ao indivíduo (Imbernón 2000, p. 28).

No que tange a formação dos professores para a inclusão escolar e combate ao insucesso escolar, vários factores podem influenciar grandemente como: a falta da institucionalização da formação dos professores, falta de um programa de formação através de cursos de formação caracterizados pela presença de um professor perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psico - didáctico ou organizacional para a inclusão, a falta de um plano de actividades do curso, tudo isto belisca o desempenho pedagógico e profissional do professor.

De acordo com Imbernón (2000, p. 30) “*a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir responsabilidades com outros agentes sociais*”.

Boa Ventura (2011, p. 47), diz que:

A formação e profissionalização do professor em Angola, deve ser concretizado na avaliação do actual nível de qualidade do ensino em Angola que impele as autoridades e todas as pessoas e instituições envolvidas no campo educativo, a mobilizar todos recursos ideológicos (políticas educativas para a inclusão) materiais e financiamento para as instituições escolares em particular para a formação e o desempenho profissional do professor.

Em Angola considerar o desenvolvimento profissional pedagógico do professor significa aumentar o desempenho das práticas da formação para a inclusão e vincula-los a factores que acima referimos. Significa também analisar a formação como estímulo e de lutas pelas melhorias sociais e profissionais, daí que a seguir elencamos os tipos de formação para o desempenho profissional pedagógico dos professores no âmbito da inclusão e do combate ao insucesso escolar.

1.3.1. A formação inicial

A formação inicial, é entendido como primeira etapa de um desenvolvimento profissional. As propostas de estágio, actualmente, buscam a articulação directa da formação inicial com as demandas e práticas das escolas, de modo que os critérios de elaboração do currículo de formação inicial sejam buscados nas experiências de formação continuada, ou seja, nos contextos de trabalho. Praticamente todos os autores que escrevem sobre formação de professores colocam como fundamento de sua proposta a articulação entre teorias e práticas. A concepção que passa é a de que o professor desempenha uma profissão que precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas. Isto é mais do que conceber a prática de ensino e o estágio como ingrediente da actividade formadora. Trata-se de colocar a prática como um dos aspectos centrais na formação do professor, uma vez que esse enfoque traz consequências decisivas para a formação profissional. Trata-se, então, de a formação inicial ter como referencia e suporte a prática docente existente nas escolas; daí o nexo que se estabelece com a formação continuada e a realidade das escolas.

Em outras palavras, para atender necessidades de formação inicial para o aperfeiçoamento profissional, há que se partir das exigências da realidade. O futuro profissional constitui seu saber - fazer a partir do conhecimento do fazer profissional, tal como se realiza na prática escolar quotidiana.

Isso quer dizer que os futuros professores estarão sempre em contacto com as escolas, (e pensamos que deveria ser escola inclusiva, que apresenta algum tipo de inovação, bons professores. As matérias para a formação inicial dos professores para a escola inclusiva, devem ser ferramentas teóricas para compreender melhor os problemas da prática educativa e os problemas que cada ser (pessoa) enquanto membro da comunidade escolar, possui, seus anseios, vicissitudes, necessidades e frustrações; devem propiciar projectos de trabalho na sala de aula.

A par disso, é preciso retomar e redimensionar a dimensão técnico-científica da didáctica na formação inicial do professor para a escola inclusiva. O discurso futurista, as propostas para o século XXI, a escola emanciparia, a ampliação de objectivos (educação ecológica, sanitária, sexual, para a paz, novas tecnologias, etc. Tudo isto é muito importante, mas é preciso considerar os meios e as condições, mudar as práticas internas na escola e na sala de aula. Isso implica o saber -fazer, o planeamento, a manejo de classe, a capacidade de segurar uma sala de aula, de proporcionar estímulos variados aos professores em formação, diferentes formas de trabalho, criatividade etc. Isso tudo são competências que precisam ser aprendidas, e de um lado e ensinadas de outro lado.

A formação inicial dos professores em Angola no contexto da escola inclusiva, já não precisa de um fazer repetitivo, mas de uma capacidade criadora de enfrentar problemas, de descobrir soluções, de lidar com o imprevisto. A mudança nas práticas organizacionais e de gestão, junto com o projecto pedagógico, pode produzir um impulsionamento dessa criatividade inovadora. Temos que mudar, mas precisamos saber como fazer essa mudança.

1.3.2. A formação do professor em serviço

A formação durante e por toda a vida é um imperativo que se precisa a todos os níveis, sobretudo a nível profissional.

Segundo Imbernón 2006, citado por Boa Ventura, (2011, p. 29), os professores devem ter acesso a formação, ao desenvolvimento e ao apoio profissional.

Neste âmbito, existe uma grande preocupação de formar os professores numa perspectiva por competência, porque em muitas instituições de formação inicial de professores em Angola, se formam professores ainda fortemente centrados nos conhecimentos, no momento em que o discurso oficial enfatiza as competências.

A título de exemplo, em Angola no ensino primário os professores em serviço, muitas vezes deixam a desejar por aquilo que se espera deles, por falta de uma profissionalização ou uma formação especializada para o ensino primário.

Nesta ordem de ideias, na fase de formação em serviço é importante não encarar os professores como indivíduos em formação, mais sim como membro pertence das políticas educativas, aquele que pesquisa e dá soluções possíveis dos fenómenos educativos que enfermam o processo de ensino-aprendizagem. Este problema inspira cuidados no sentido de, quando o Estado pretender traçar políticas educativas, não olhe simplesmente no currículo centrado no aluno, na luta contra o analfabetismo, no aumento de mais salas de aula; mais sim na flexibilização do currículo para a formação premente do professor especialista para o ensino primário e baseia o foco de formação pensando no processo de inclusão escolar.

Pensar na luta contra o analfabetismo, no aumento de mais salas de aula num estado como nosso é importante, mais a prioridade devia ser na profissionalização do professor em serviço para o ensino atender alunos com NEE, para que os mesmos respondam prontamente os fenómenos educativos referidos.

Para Perrenoud, (1999, p. 91), a concepção da formação em serviço deve ser vista como algo que compreende “um conjunto de formas de interacção e de cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, de modo a favorecer a pesquisa – acção, a prática reflexiva e profissionalismo pedagógico interactivo, de estimular a seguir as competências profissionais a todos”.

De acordo com Boaventura (2011,p.30), existem cinco modelos de formação de professores em serviço: o modelo académico, modelo tecnológico, modelo personalista, modelo prático e o modelo sócio - reconstrutivista.

- 1. Modelo académico:** este modelo de formação de professor, privilegia o papel do professor como especialista numa ou várias áreas disciplinares; o objectivo fundamental na formação de professores é o domínio do conteúdo da disciplina ou disciplinas que o futuro professor ensinará (Boa Ventura, 2011,p.34).

Segundo este modelo, a formação de professores consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a adoptar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estruturas disciplinares da matéria em que são especializados.

Ainda Boa Ventura (2006, p.180), segundo este modelo o bom professor não tem necessidade de uma série de detalhes de resultados ou objectivos almejados a serem alcançados para demonstrar competência, mas basta que seja capaz, na própria disciplina, de reconhecer o sucesso ou a mediocridade, ou até mesmo o fracasso, dependendo se o aluno aplicou os padrões daqueles que trabalham dentro da disciplina.

2. **Modelo tecnológico:** este modelo privilegia a imagem do professor como “um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de acção”. Este modelo é conhecido como um modelo de formação de professores centrada nas competências. Este modelo por sua vez valoriza a investigação e as técnicas do ensino (Boa Ventura, 2011).
3. **Modelo personalista:** Segundo este modelo, ensinar não é apenas uma técnica porque é também uma revelação de quem ensina e daqueles que aprendem; o que faz com que o recurso mais importante do professor seja o próprio professor. Segundo Garcia, citado por Boa Ventura (2011), é um modelo de formação de professor que apresenta a imagem do professor como “um ser único, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas”.
Para o modelo personalista, a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a auto - descoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio. Ainda Nanni (2007) citado por Boa Ventura (2011), o modelo personalista é positivo a preocupação pela formação humana: “o educando é o primeiro protagonista, do processo educativo e o educador, um cooperador.”
4. **Modelo prático:** o modelo prático acentua a aprendizagem pela experiência e pela observação: quanto mais tempo se dedica à prática melhor. Deste modo se aprende a ensinar por meio de experiência directa e em interacção com os colegas e mentores. Assim se aprende a ensinar a partir da observação de mestres considerados bons professores durante um período de tempo.
5. **Modelo sócio - reconstrutivista:** para este modelo a reflexão não pode ser concebida como uma mera actividade de análise técnica, mas deve ter presente o compromisso ético e social, isto é deve levar à procura de práticas educativas e sociais justas, comprometidas com o seu tempo. A formação de professores deve desenvolver nos estudantes uma capacidade de análise do contexto social em que desenvolvem os processos de ensino e da aprendizagem.

O modelo sócio -reconstrucionista, é positivo na medida em que considera o professor como um agente de mudança de si, mudança dos alunos, das organizações escolares, do próprio profissionalismo e do ensino (Caetano (2004) Citado por, Boa Ventura, 2011, p.43). Sendo assim os professores não devem relaxar, esperando actualizações profissionais, devem obrigatoriamente buscar conhecimentos através das formações no sentido de aprimorarem o seu profissionalismo didáctico – pedagógico. E isto pressupõe um a formação permanente.

De acordo este modelo, os professores não devem dormir a sombra da bananeira, esperando actualizações profissionais devem obrigatoriamente buscar os conhecimentos através das formações no sentido de aprimorarem o seu profissionalismo didáctico - pedagógico, e isto pressupõe uma formação permanente.

1.3.3. A formação contínua do professor

A formação contínua tem que ver com aquela formação, dos professores em serviço, para aprimorarem e actualizarem os seus conhecimentos a nível do processo de ensino e aprendizagem, a nível da especialização de uma área ou a nível da cátedra ou coordenação pedagógica a que pertence. Compreender como os profissionais vão se constituindo no exercício da sua profissão nos leva a identificar como aprendem e continuam aprendendo a sua profissão (Carmen 2017, p. 76).

Para que o desempenho profissional pedagógico do professor tenha êxitos, é condição *sine qua non*, a formação continua. Hoje as rápidas mudanças que se manifestam no mundo exigem que os conhecimentos sejam continuamente actualizados. Nesta ordem de ideia só teremos uma educação de qualidade se os professores tiverem acesso a formação.

Para Perrenoud (1999), citado por Boaventura, (2011, p. 29) “a formação contínua deve ser vista como algo “que compreende um conjunto de formas de interacção e de cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, susceptíveis de favorecer a pesquisa – acção, a prática reflexiva e o profissionalismo interactivo, de estimular a seguir as competências profissionais”.

Nóvoa (1993, p. 23), referindo-se ao sistema de formação contínua em instalação definitiva, afirma que os próximos tempos vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolidação de novas regulamentações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada.

Importa lembrar Bourdieu (1993), *apud* Leite (1998, p. 39) quando diz que “qualquer política que não tira partido das possibilidades de acção, por reduzidas que elas sejam, e que a ciência pode ajudar a descobrir, pode ser considerada culpada de não assistência à pessoa em perigo”.

A luz desta ideia, podemos questionar, quando Bourdieu, fala da culpa de não assistência da pessoa em perigo, a quem queria se referir? Os alunos que não recebem o ensino de um professor especializado para o ensino primário? Ou aos professores que não têm formação pedagógica profissional para o ensino primário?

Campos (1995, p. 25) responde as questões salientando que, o perigo está “nas instituições que podem oferecer formação e cabe aos professores, individualmente, procurar a formação que lhes interessa de entre a formação oferecida no seu meio”. A esta filosofia associa-se a relação estabelecida entre a formação contínua e a progressão na carreira. A procura individual de formação (a formação “à la carte”, nas palavras de Leite e Fernandes (2003, p. 55) traduz-se em acumulação de créditos, sem que entre a formação e o trabalho escolar, e muito menos entre a formação e o trabalho escolar colectivo, seja estabelecida qualquer relação necessária.

Foram assim desvalorizadas as modalidades de formação com mais potencial de inovação para as práticas escolares, quando, como frisa Campos (2002, p. 89), “a formação (seria) justamente para garantir a emergência desta competência, ou seja, para garantir a permanência no ministério e garantir o salário” sem pensar nas necessidades das aprendizagens dos alunos.

Em Angola a formação contínua ficou comprometida e corrompida a partir do momento em que associou-se ao Estatuto da Carreira docente uma actualização dos salários por categoria, tendo-lhe estado subjacente uma lógica apressada de formação por parte dos professores e não um projecto coerente de melhoria da educação, que passasse por uma orientação e necessidades para a formação pedagógica profissional com vista o sucesso dos alunos e a qualidade do desempenho dos professores e o desenvolvimento organizacional da escola. Tudo foi água a baixo, porque as actualizações das categorias não foram discriminadas, ou seja, o importante era a licenciatura e não a especialização. É daí, que pensamos que transformamos o nosso espírito e sentido educativo - didáctico em um *garimpismo* pedagógico, ou como na gíria chamamos de *zungodocência*¹.

1.5. A formação de professores para inclusão de alunos com NEE.

A Educação Inclusiva tem vindo a afirmar-se na agenda política internacional e nacional cujo debate em torno da inclusão não é recente. Remonta aos finais do século XX, sendo um percurso de vários anos, reforçando-se enquanto conceito e proposta institucional a partir de 1990 com grandes movimentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) realizada em Joentien - Tailândia e com o grande marco histórico e referência ímpar, a Declaração de Salamanca (1994) e recentemente com a declaração de Incheon (2015) tendo como principal preocupação levar os governantes a assumir o compromisso para com a diversidade, com a justiça social e com a igualdade de género, o que implica antes de mais a mudança epistemológica para educar na e para a diversidade,

¹ A *zungodocência* é um termo que inventamos, para designar o estado em que se encontram alguns professores, que estão despreocupados com o ensino e andam de colégio em colégio, universidade em universidade, muitas vezes enchabutando os alunos de sebatas, sem um mínimo de explicação, porque tem de correr para uma outra escola. É um fenómeno pedagógico que assola o sistema educativo angolano. A *zungodocência* rouba tempo ao professor para investigação e formação profissional.

sendo um dos objetivos do artigo 24º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, Correia et al. (2018).

Segundo Sanches, (2011, p.19), na actualidade, o processo de inclusão implica um desafio aos professores que seria como gerir o arco-íris.

Na mesma classe encontram-se hoje diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimentos académicos e experiências, diferentes culturas, diferentes formas de ver e de estar face à escola, diferentes códigos de acesso ao saber e à comunicação, muitas diferenças para gerir ao mesmo tempo, tornando muito complicada a atuação do professor (idem, p.19).

A mesma autora ainda pondera que a formação dos professores não tem se dado de modo a prepará-los para atender a essa diversidade. Além disso, a proposta que tradicionalmente se prevê para sua preparação, na qual se aprende para depois fazer, pode não ser efetiva, porque os saberes ensinados, com frequência, não têm a ver com as necessidades de conhecimentos sentidas nas situações quotidianas de sala de aula. Nesse contexto, a proposta de formação do professor para que possa lidar com a diversidade de seus alunos, é a de (aprender fazendo), ou como dizem os latinos “*fabricando fit faber*” proposta que apresenta-se, tendo em vista que a formação continuada deve possibilitar que:

Os profissionais da educação possam ir construindo no embate teórico-prático a sua prática pedagógica. Para tal, há que haver um espaço-tempo e disponibilidade, e uma das vias possíveis são os encontros de estudo com toda a equipa escolar, (equipa multidisciplinar), apoio directo ao professor dentro da sala de aula, no planeamento e acompanhamento regular da actividade docente em sala de aula, encontros específicos de apoio, orientação, demonstração no estudo, planeamento, avaliação, acompanhamento de casos específicos que demandem um projecto educativo muito diferenciado. (Jesus, 2005, p.79).

Sobre a necessidade de acompanhamento aos casos específicos, Sanches alerta que, quando falamos do processo de inclusão dos alunos com NEE, estamos a falar de casos, ou seja, cada aluno que apresenta NEE é um caso e, portanto, necessita de procedimentos específicos que devem ser descobertos – não existe a possibilidade de utilização de receitas prontas. (Sanches, 2011, p.151). Sendo assim, cada caso é único e necessita de uma resposta única, donde a necessidade de experimentar novas/outras metodologias e refletir sobre elas e a necessidade de formar professores investigadores das suas práticas.

Briant e Oliver (2012, p.145),destacam que é necessário: “investimento em estudos que considerem as políticas, as ações, as dificuldades práticas encontradas pela comunidade escolar em seu trabalho quotidiano” para desenvolver ações que, efetivamente, favoreçam o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

Quando falamos do processo de formação de professores de modo geral, especialmente da formação continuada, que é o alvo em questão, concebemos que deve ocorrer de modo reflexivo, baseada em conhecimentos teóricos e metodológicos e, acima de tudo, assumida com responsabilidade pelos profissionais envolvidos, visto que pressupõe o que Alarcão (2001, p.30), nomeia de triplo diálogo:

1. Um diálogo consigo próprio,
2. Um diálogo com o contexto
3. Um diálogo com o conhecimento.

Consideramos, sob essa perspectiva, importante que o processo de formação se preocupe em emancipar o professor, emancipação entendida na perspectiva de Ibiapina, (2008, p.10), como:

A possibilidade de tornar os professores, em geral, profissionais com mais poder (empowerment) para agir no sentido de transformar tanto a sala de aula quanto a escola, utilizando, nesse processo, a análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente, mormente a inclusão escolar dos alunos e demais agentes do processo educativo.

Sanches, compreende que “o vai-vém da acção-reflexão sistemático e continuado feito pelo professor dá origem a uma práxis mais informada, mais rigorosa, mais científica.”

Rodrigues, (2008, p.7), por sua vez, analisa que:

Não se trata de formar professores para alunos que são educados num modelo segregado, mas, sim, professores que são capazes de trabalhar com eficácia com turmas assumidamente heterogêneas. Para isto é necessário um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas. Realça-se, ainda, a importância das estratégias de formação como inseparáveis do processo de formação: a inovação e a valorização da diferença são partes essenciais da formação de professores.

O mesmo autor destaca que o processo de formação não ocorre apenas por meio de conhecimentos teóricos, mas acrescido de oportunidades, possibilitando ao professor aplicar o conhecimento no contexto real. Aponta ainda que, dada a complexidade do trabalho docente na actualidade, é necessário que o professor abandone a concepção de que seu trabalho deve ser desenvolvido de modo isolado e solitário na condução de sua classe. É importante o professor perceber que deve trabalhar de modo cooperativo com os gestores, com os outros professores, com os especialistas e com os familiares. (Idem).

Rodrigues (2001, p.12), distingue três dimensões que devem ser contempladas na formação dos professores. A primeira se refere aos saberes de natureza mais teórica, os quais envolvem conhecimentos “que fundamentam o processo de intervenção.” Em específico, no que diz respeito à educação inclusiva, que seria:

- Conhecimento das características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com condições não habituais;

- Conhecer como se avalia, como se planeia, como se desenvolve um processo educacional e de aprendizagem em alunos com dificuldades ou com deficiências;
- O modelo educacional que mais se aproxima da concepção da aprendizagem como um processo;
- Conhecer formas diversificadas de animação de grupos, bases sobre o trabalho com famílias e com comunidades em diferentes escalas de compreensão ecológica.

A segunda dimensão é a “*competência*”, relacionada ao saber fazer, ou seja, a capacidade de o professor conduzir com sucesso o processo de aprendizagem de todos seus alunos. Seus principais elementos seriam as habilidades para avaliar, planificar e intervir em salas de aula heterogêneas e a capacidade de lidar com alunos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem em grupo. Segundo Rodrigues, essa é a dimensão sobre a qual os professores mais reclamam não ter domínio.

Por fim, a terceira se configura nas atitudes dos professores em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE. Rodrigues pondera que pouco serviriam os saberes e as competências, se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos. Ele argumenta que, para serem positivas, é importante que os professores tenham acesso a experiências bem-sucedidas de inclusão, por meio de vivências diretas ou conhecimentos de casos reais.

Nesta perspectiva Nozi, (2013, p.109), acrescenta a dimensão referente às características pessoais dos professores, na qual engloba a capacidade de o professor refletir sobre sua prática, ser flexível, autônomo, crítico, criativo e ter auto – conhecimento.

1.6. A escola inclusiva e a prática na sala de aula

Diante de um mundo com muitos problemas a serem resolvidos, encontramos nas diferentes faces da inteligência, a chave para a criatividade e possíveis resoluções. No entanto, precisamos reconhecer a sua pluralidade e abrir espaço para que, sua manifestação progrida, produzindo uma diversidade de competências.

De acordo com Gardner (1995, p.66), “*nenhum indivíduo pode dominar completamente nem mesmo um único corpo de conhecimentos, quanto mais uma série de disciplinas e competências.*”

Diante da constatação, entendemos ser uma necessidade, deixarmos a prática da instrução uniforme e avançarmos para novas práticas que possam levar em conta os perfis individuais de inteligência em busca do pleno desenvolvimento do potencial que cada indivíduo possui.

Piaget, (1974, p.54), define a aprendizagem como “*um processo de construção individual através do qual se faz uma interpretação pessoal da realidade. Ele afirma que os processos de aprendizagem vão além da associação de estímulos e respostas ou da soma de conhecimentos; são mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas existentes de complexidade crescente.*”

Desta feita, não podemos esquecer que cada indivíduo apresenta um conjunto de capacidade cognitiva que mobilizam o processo de aprendizagem. Em outras palavras, cada pessoa aprende a seu modo, estilo e ritmo.

As respostas dadas pelos alunos são resultados das diferentes formas culturais assimiladas e com diferentes estruturas motivacionais e cognitivas, eles assimilam noções e conceitos apresentados.

Quando utilizamos em nossos projectos de escola, um visão do pensamento humano que não contempla a totalidade de capacidades existentes no homem, seleccionamos antecipadamente o grupo que conseguirá bons resultados na aprendizagem.

Os alunos de diferentes colectividades, classes ou grupos sociais que compõem o conjunto social ao qual vai se dirigir um sistema curricular têm pontos de contato com as diferentes parcelas da cultura e diferentes formas de entrar em contacto desiguais com ela. Nessa mesma medida, partem com oportunidades que a escolaridade obrigatória não-selectiva deve considerar em seus conteúdos e em seus métodos. (Scristán, 2000, p.62).

Para isso faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, tornando a implementação de políticas educativas e ambientes inclusivos que assegurem o acesso à escola inquestionável, implica principalmente equacionar os processos pedagógicos que fomentem uma efetiva participação nos diferentes contextos, e a realização de aprendizagens por parte de todos, livres de qualquer tipo de discriminação ou preconceito (Nunes & Madureira, 2015).

1.5.1. A prática docente e o combate para o insucesso escolar

O desempenho académico estudantil constitui hoje um importante instrumento de gestão para as instituições de ensino superior, não só no âmbito dos parâmetros estabelecidos a nível dos processos de avaliação dos cursos, como também a nível dos critérios definidos em termos de financiamento público, nomeadamente a inclusão de indicadores de eficiência pedagógica e de diferenciação por desempenho.

O drama do insucesso escolar é relativamente recente. É a partir dos anos sessenta que encontramos as suas primeiras manifestações. Foi então que se começou a exigir que as escolas, por razões económicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. O que era atribuído até então ao foro individual, tornou-se subitamente um problema insuportável sob o ponto de vista social.

A questão da aprendizagem tem sido objecto de estudo por parte de muitos teóricos ao longo dos tempos (Brás, 2007; Costa et al., 2011; Oliveira, 2006; Pacheco, 2011; Paiva, 2007). De facto, a aprendizagem é um processo complexo, sendo vista como a habilidade de realizar alguma coisa, nomeadamente repetir assuntos aprendidos para posterior reprodução (Paiva, 2007). “É uma resposta

modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo” (Fonseca, 1999, p. 164).

No entanto, um elevado número de alunos em todo o mundo não realiza com sucesso esta aprendizagem. Já nos anos 80, muitos autores debruçaram-se sobre o tema do insucesso escolar. Medeiros (1993, p. 183), referindo-se à perspectiva de Chiland, afirma que “(...) o fracasso na Escola Primária deve ser considerado um sinal de alarme”, defendendo que toda a criança que não aprende a ler devia ser submetida a um exame minucioso. Mas afinal, o que se entende por insucesso escolar? Actualmente, o insucesso escolar é, sem dúvida, uma das maiores preocupações de alunos, pais, professores, psicólogos e governantes, tal como demonstram os múltiplos e diversificados debates, conferências, livros e revistas que abordam o tema. Contudo, e apesar desta unanimidade quanto à importância da questão, o modo como o insucesso escolar é perspectivado, quer em termos de causalidade, quer em termos de estratégias Insucesso Escolar para o solucionar, não parece reunir consenso (Martinho, 2007).

A pluralidade de perspectivas sobre o assunto poderá ser um indicador de se estar, efectivamente, perante uma questão complexa. Tal decorre não apenas da importância da questão, patente nos inúmeros estudos que têm sido realizados em torno do problema, mas também da delimitação do conceito nem sempre consensual.

A partir da bibliografia consultada sobre o tema, parece existir algum acordo quanto à dimensão mensurável e quantificável do insucesso escolar, estando ele muitas vezes associado às taxas de reprovações e abandono escolares. Esta perspectiva é defendida por Benavente (1999) que reuniu para esta designação vários termos como *reprovações*, *atrasos*, *repetência*, *abandono*, *desperdício*, *desadaptação*, *desinteresse*, *desmotivação*, *alienação* e *fracasso*, ou por Hutmacher (1993, p. 33), este último ao afirmar que:

“(...) os atores (professores, pais e alunos) consideram, em geral, que o insucesso é verdadeiramente consumado quando uma retenção é decidida: esta aparece-lhe como um sinal tangível de insucesso escolar.”

Por seu turno, Martins (1993, p. 10) faz a mesma associação ao referir que “qualquer entidade apresenta insucesso quando não consegue atingir os objectivos propostos ou isso não acontece no tempo previsto.” Assim, um aluno tem insucesso escolar quando não atinge as metas (fim dos ciclos) dentro dos limites temporais estabelecidos, dando origem a elevadas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar. É desta forma que, para este autor, as taxas de insucesso escolar coincidem normalmente com as taxas de reprovação, as quais se devem à incapacidade dos estudantes de apreender o conhecimento posto à sua disposição.

É também na confluência da repetência e abandono escolares que Pires (*cit. in* Mendonça, 2006) se posiciona face ao insucesso escolar, ao afirmar que este assume o seu expoente máximo através do abandono escolar. Para esta investigadora, um aluno que reprova um ano não engrossa as

fileiras do insucesso mas sim aquele “que repete sucessivamente vários anos sem uma progressão e que acaba por abandonar” (p. 112).

A contradizer esta perspectiva surge Peixoto (1999) ao considerar que o termo *insucesso escolar* ultrapassa a questão da reprovação, podendo haver insucesso mesmo que um aluno seja aprovado, pois insucesso escolar significa também rendimento abaixo das possibilidades do estudante.

Nesta linha de pensamento situam-se Cortesão e Torres (1994) que sustentam que para além da repetência e abandono escolares, indicadores através dos quais tradicionalmente se define o insucesso escolar, existem outros aspectos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição escolar e o facto de, terminada a escolaridade, não se desencadear a mobilização dos conhecimentos adquiridos, é um indicador de que a educação não se cumpriu. Também Martins (1993) refere esta forma diferente de insucesso escolar, associando-a à desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola com as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social (político, cultural e económico). Esta forma de insucesso escolar não pode ser quantificável, nomeadamente através de taxas, uma vez que os alunos não são retidos, mas traduz-se na falta de preparação para o ingresso no ensino superior, no mau desempenho de funções no sistema científico, tecnológico e produtivo e na falta de compreensão dos fenómenos culturais, políticos e ideológicos do seu país ou do mundo.

Neste caso, o insucesso escolar prende-se “ (...) com o não atingir das metas individuais e sociais de acordo com as aspirações dos indivíduos e as necessidades dos sistemas” (Martins, 1993, p.11). Esta ideia de considerar que um aluno tem insucesso quando não está preparado para a vida social e profissional que se lhe impõe também é defendida por Marchesi e Pérez (2004, p. 17), ao alegarem que há insucesso quando:

“ (...) Os alunos ao finalizarem a sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades necessárias para desempenhar-se de forma satisfatória a vida social e profissional ou prosseguir os seus estudos”.

Outro ponto de vista tem Benavente (1999), salientando que mesmo após a conclusão da escolaridade obrigatória, a não prossecução dos estudos também constitui uma forma de insucesso, visto que um aluno acaba por não retirar do sistema de ensino tudo o que ele pode oferecer e que teria capacidade para obter. Insucesso Escolar

Conjugando todas estas perspectivas, Marchesi e Gil (2004) citam a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) no seu relatório "*Overcoming Failure at School*", o qual defende que o fracasso escolar assume-se em 3 momentos:

1. No ensino obrigatório, quando o rendimento do aluno se situa abaixo da média ou há repetência do ano de escolaridade.

2. Desistência do aluno antes de terminado o ensino obrigatório ou quando o termina mas sem um certificado.
3. Dificil integração profissional por falta de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na escola.

Sendo assim, e nas múltiplas abordagens sobre o insucesso escolar, constata-se que o conceito é muitas vezes implícito, “oscilando entre a parte e o todo, a(s) causa(s) e a(s) consequências(s), o sintoma ou o síndrome” (Medeiros, 1993, p. 60). Deste modo, e de acordo com o exposto, o conceito de insucesso escolar não se esgota em indicadores objectivas, traduzindo-se por um lado nas taxas de retenção e de abandono escolares e por outro na não progressão de estudos, na má preparação para o ensino superior e para a vida activa ou no não atingir de metas individuais.

1.5.2. Estratégia de inclusão para o combate ao insucesso escolar

Para constituir uma educação inclusiva no sentido de combater o insucesso escolar necessitamos de:

1. Adequar os espaços escolares a realidade cultural, geográfica e as necessidades dos alunos
2. Adquirir e/ou construir recursos didácticos e pedagógicos nas escolas do ensino geral que facilitem a aprendizagem, entre outros, atentando às necessidades educacionais dos estudantes.
3. A garantia da possibilidade de acesso de alunos com problemas do foro intelectual, não susceptíveis de acompanhar o currículo normal, inserindo nas medidas de regime educativo especial, a medida ensino especial, com a possibilidade de organização de currículos alternativos.
4. Apostar na formação e profissionalização dos professores para uma escola inclusiva, e o empenho de todos os agentes da comunidade educativa para trabalhar em conjunto.
5. Organização interna das escolas de forma a inserir o ensino especial
6. Participação activa dos pais ou encarregados de educação, para maior informação, dirigida tanto aos pais dos alunos com necessidades educativas especiais.
7. Boa relação e aproximação entre a família e a escola.
8. Supervisão e acompanhamento por parte dos serviços itinerantes para a orientação.
9. Supressão de barreiras arquitectónicas e adaptação das escolas do ensino geral as necessidades dos alunos.
10. Redução da proporção dos alunos por sala, as turmas muito numerosas não favorecem a integração e a aprendizagem.

Carvalho (2004, p.17) afirma que “[...] qualquer escola deve garantir a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que lhe permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e participação.”

Entendemos assim, que as estratégias pedagógicas podem compor um dos elementos facilitadores da inclusão escolar, já que são meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino e aprendizagem, conforme cada atividade e resultado esperado.

Utilizamos o conceito de Anastasiou e Alves (2004, p.71) para caracterizar as estratégias pedagógicas: “As estratégias visam à consecução de objectivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino e aprendizagem”. A escolha por determinada estratégia de ensino e aprendizagem necessita levar em conta os objectivos estabelecidos pelo professor e as habilidades a serem desenvolvidas em cada classe e os seus conteúdos. As estratégias podem ser adaptadas, modificadas ou combinadas, conforme o professor julgar necessário. Assim, as tecnologias podem apoiar ou servir como uma estratégia de aprendizagem que venha a construir ou facilitar a inclusão escolar e o insucesso escolar.

1.7. Modelos de inclusão Social para a normalização do ensino em Angola

Para melhor atender a todos, os estudos relacionados aos processos de inclusão escolar criaram os Modelos Sociais de inclusão que constituem os meios conceituais para se compreender os pressupostos que os processos educativos sofrem ou sofreram. Os principais modelos sofrem influência do sistema sociopolítico e económico.

Os principais modelos são influenciados por duas filosofias fundamentais relacionadas às pessoas com deficiência: uma as vê como dependentes na sociedade onde vivem, e a outra as percebe como clientes do que a sociedade oferece. Porém, os modelos, são ferramentas que governos e a sociedade utilizam para criar estratégias que atendam melhor às necessidades das pessoas com deficiência.

Sendo assim para a normalização do ensino em Angola nos atemos nos seguintes modelos de inclusão Social:

- **Os modelos sociais:** aponta criticamente para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade das pessoas e excluindo pessoas com deficiência de meios sociais e políticos.

Estes modelos identificam três barreiras principais que a pessoa com deficiência enfrenta: Barreiras de acessibilidade, institucional e atitudinais; a superação destas barreiras trás impacto benéfico para toda a comunidade. O modelo social tem permitido à pessoa com deficiência retomar o controlo de sua própria vida e ainda ter o poder de tomar decisões nos meios sociais, participando activa e politicamente de sua comunidade.

Este modelo argumenta do ponto de vista sociopolítico, que a deficiência resulta da falha da sociedade, como explica Shakespeare (2006). Com uma perspectiva diferente sobre deficiência, este modelo apresenta paralelos entre as doutrinas de igualdade, buscando oportunidades numa base equitativa. Levada à sua conclusão lógica, não haveria deficiência dentro de uma sociedade plenamente desenvolvida.

A partir dos preceitos do Modelo Social, podemos apontar modelos que surgem para auxiliar a compreensão de ocorrências económicas e sociais frente à deficiência:

- **Modelo baseado em Direitos** – inspirado em estratégias de movimentos sociais em defesa dos direitos civis;
- **Modelo da Capacidade / Empowering** - a pessoa com deficiência e sua família definem o curso do seu tratamento e dos serviços prestados;
- **Modelo de Mercado** – é focado no empoderamento económico;
- **Modelo Social Adaptado:** apesar de a pessoa com deficiência ter limitações, a sociedade ainda é mais limitadora do que a deficiência em si.
- **Modelo Spectrum de Deficiência:** refere-se à audibilidade, visibilidade e sensibilidade da deficiência. Ou seja, a entidade ou a essência do que a deficiência revela na pessoa;
- **Modelo Económico** – a deficiência é definida como um custo social causado pelos recursos voltados para pessoa com deficiência e pela sua produtividade limitada no trabalho, em relação às pessoas sem deficiência.

No estudo feito por Ingrid Augustin (2012) descreve os principais modelos de deficiência contextualizados historicamente e suas vertentes mais atuais, nomeadamente:

- **Modelo caritativo de deficiência** - Os cuidadores são os únicos responsáveis pelos serviços prestados, tendo plenos poderes no tipo de atendimento que a pessoa com deficiência receberá. Como a pessoa com deficiência é considerada diferente da normalidade, uma variedade de acções são tomadas tais como o fornecido à pessoa com deficiência transporte especial, prédios especiais, oficinas protegidas de emprego, instalações de convivência e escolas especiais.
- **Modelo clínico**, historicamente pode-se apontar o século XVIII como o período em que a *medicina sofreu avanços e buscou a reabilitação de pessoas. Feridos de guerras eram readaptados às funções militares de acordo com suas habilidades, resultando num período de grandes êxitos médicos.*

O modelo clínico, é um modelo de deficiência que busca um “padrão de normalidade”, de funcionamento físico, intelectual e sensorial. Indica que a pessoa com deficiência será dependente enquanto se busca a cura, o que pode nunca acontecer. O modelo vê a deficiência como um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar, sem considerar as barreiras sociais,

atitudinais e ambientais que envolvem essa condição (Bonfim, 2009. p. 41). São casos em que cirurgias e intervenções ajudam efetivamente a pessoa com deficiência ou limitação. Com o diagnóstico precoce, o modelo médico promove a redução de incidência de deficiência. Não há como rejeitar o modelo médico no que tange aos benefícios físicos e sensoriais. A crítica a este modelo está em os esforços serem voltados exclusivamente à cura, prevalecendo o diagnóstico e desconsiderando qualquer aspecto de cunho social ou emocional.

1.8. Factores desencadeantes de uma educação inclusiva

A escola reconhece, identifica as diferenças entre os alunos, desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas às necessidades e diferenças de cada aluno, tornando-se uma escola para todos, deve transformar os currículos, as metodológicas e a organização, onde a intervenção dos professores, actua ao nível do grupo, através da adopção de estratégias diversificadas, em que a dificuldade de cada aluno constitui um estímulo para melhorar o ensino, ensino esse que deve ocorrer dentro da sala de aula, com o grupo.

- Os problemas de Linguagem, Autonomia, Socialização e Aprendizagem como factor desencadeante de uma educação inclusiva
- A aprendizagem socializada dos alunos num ambiente de igualdade (democrático);
- Reunir os respectivos recursos humanos, pedagógicos, institucionais, logísticos, materiais e financeiros, criar equipas multidisciplinares para apoiar o professor titular de turma.
- Planificação conjunta entre os professores, onde cada um aproveita e potencia os conhecimentos do grupo, desenvolvendo trabalhos cooperativos, ambientes educativos mais ricos, terem feedback para orientar e responder aos alunos, serem também capazes de alterar os seus planos de aula em função das reacções destes (Sanches & Teodoro, 2006).

Além da presença de crianças e jovens considerados com NEE nas escolas regulares pressupõe também desenvolver o potencial deles, respeitando as suas diferenças e tendo em conta as suas necessidades, colocando-se à disposição dos alunos. (Ribeiro & Baumel, 2003)

1.9. A necessidade de formação dos professores para a escola inclusiva: novos desafios.

Segundo Prieto (2006, p. 57) a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino que estejam comprometidos com a sua qualidade, assegurando que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive àqueles com necessidades educativas especiais.

Professores capacitados para:

- Analisar os domínios de conhecimentos actuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem,

- Elaborar actividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retro - alimentar seu planeamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (Ibid., p. 58)

Os professores em Angola, precisam rever sua prática e possibilidades de actuação num contexto em que discute-se e se implementa a inclusão, a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, a modificação ou adaptação das escolas especiais e a possibilidade da organização de redes de apoio. O professor que actua no ensino regular e que não recebeu em sua formação, conhecimentos sobre necessidades especiais, não discutiu criticamente a inclusão, as políticas públicas para inclusão, precisa receber formação continuada. Os alunos dos cursos de formação de professores e das licenciaturas devem ter acesso aos conhecimentos sobre deficiências, necessidades educacionais especiais, inclusão e práticas pedagógicas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, durante o curso, o que está presente na legislação sobre a educação em Angola (Lei de base de educação, lei nº16/17 de); em Angola como exigência de formação, mas é preciso também propiciar uma formação pessoal que os instrumentalize para uma actuação consciente e crítica no sentido de concretizar uma prática pedagógica que possibilite a aprendizagem do aluno, respeitando e considerando as diferenças como elementos constitutivos da relação pedagógica, que conheça as políticas públicas, a legislação, trabalhe e lute para diminuir a exclusão social e educacional exigindo dos poderes públicos transformações

. De acordo com Glat e Nogueira (2002, p. 25) na formação de professores, é preciso desenvolver a possibilidade de “analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização”, considerando as diferenças entre os alunos e atendendo às mesmas. Considerar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas é condição fundamental para a elaboração do planeamento pedagógico e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem que atendam ao princípio da educação inclusiva.

Durante a formação do professor um ponto fundamental a discutir é justamente a consideração da escola como espaço de ensino - aprendizagem para todos os alunos ali inseridos, apresentem ou não uma necessidade educativa especial. Destaca Prieto (op. cit., p. 61) que na escola se reúnem pessoas com origens diferentes (sociais, económicas, culturais, religiosas) e com características individuais diferentes, a diversidade é enorme. Ela é regra e não excepção! Os professores e a escola, enquanto sistema, precisam planificar actividades pedagógicas que favoreçam a socialização e que possibilitem a aprendizagem de todos alunos. É de fundamental importância que as políticas públicas considerem primordial a oferta de programas de capacitação e formação continuada de professores para actuação no ensino regular frente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Glat e Nogueira (2002, p. 27) defendem essa ideia, dizendo que as políticas públicas para inclusão devem se concretizar por meio de programas de capacitação e

acompanhamento periódico, em que se oriente o trabalho do professor objectivando a diminuição gradativa da exclusão escolar, beneficiando a educação escolar e sua acção como um todo.

Em Angola, garantir uma formação crítica e de qualidade em relação à inclusão é importante nos cursos de formação de professores, mas implementar propostas de formação continuada e dar subsídios para que a formação do professor e a práxis pedagógica se efective com qualidade é um compromisso a ser assumido pelas políticas públicas de educação em âmbito nacional, provincial e municipal. Em Angola existe leis que garantem ao aluno com necessidades educacionais especiais a inclusão em uma escola de ensino regular, nomeadamente a declaração de Salamanca de 1994, documento que Angola ratificou, o decreto presidencial nº10/16, de 27 de Julho, Lei das acessibilidades; mas as escolas e os professores que ali leccionam nem sempre estão dispostos ou preparados para atender a essas necessidades. Mantoan (1997, p. 123) destaca que para que a inclusão se efective é preciso “ (...) um esforço efectivo, visando capacitar os professores para trabalhar com as diferenças, a diversidade, nas suas salas de aula”.

Nesse sentido Barby (ibid., p. 59-60) faz menção a Ross, educador que defende a criação de ambientes inclusivos nos cursos de formação de professores. Nesses ambientes o predomínio da aprendizagem cooperativa, menos competitiva e mais desafiadora deve prevalecer, o professor deve ser um “gestor do conhecimento, de estratégias de aprendizagem, de desafios e das diferenças entre pessoas”. Ambiente que oportunize vivências e contextos que possibilitem a compreensão da realidade educacional, o posicionamento crítico frente às questões educacionais actuais, à busca por soluções, a problematização da realidade e a busca pela superação dos problemas e conflitos.

Para tal, De Carvalho, Olivia; Alexandre Galinha, Sónia; Ramos Pereira, Bárbara; Coelho, Gloria; Machado, Cristina (2022) salientam que:

São necessárias mudanças consideráveis sobre o papel do professor no processo educativo e as funções da escola, sendo obrigação dos responsáveis pela educação a disponibilização dos meios necessários para prosseguimento e implementação do paradigma da educação inclusiva. O direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e colaborarem como elemento ativo na sociedade, como também o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que apresentem. Esta mudança de paradigma sente necessidade de se auxiliar em professores motivados e que se encontrem comprometidos com os direitos das crianças, detentores de uma formação inicial e contínua facilitadora desta nova abordagem multinível associada ao Desenho Universal para a Aprendizagem, fixados numa ética profissional docente, que se traduz em práticas pedagógicas que fomentem a aprendizagem de todos.

Considerando esse contexto Freitas (2006, p. 162) destaca como fundamental na formação de docentes “priorizar a valorização da dimensão humana de cada sujeito, do sujeito cidadão, com seus direitos fundamentais e deveres garantidos”. Entendendo-se formação como processo contínuo e permanente de aprendizagem e desenvolvimento há que se pensar na formação docente enquanto profissionalização em que articule teoria e prática, que envolva a problematização da realidade e a busca por sua resolução e reflexão sobre a práxis pedagógica.

Prática que, de acordo com Freitas (Ibid, p. 169-170), não deve se restringir à docência, mas que deve incluir elaboração e implantação de projectos educativos, pesquisa e produção de conhecimentos. Freitas (op. cit., p. 177) enumera uma série de conhecimentos que devem ser construídos pelos professores em formação:

1. Mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência;
2. Consciência de suas próprias condições,
3. Conhecimentos pedagógicos e metacognitivos;
4. Desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino aprendizagem;
5. Coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática;
6. Capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos de diferentes níveis e compreensão e desempenho académico;
7. Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno;
8. Utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos.

Estas tarefas árduas na função docente, exige então, que o professor se comprometa com a educação, respeite seus alunos, considerando as diversidades social, económica, cultural e pessoal, sem reafirmá-las como causas de desigualdade ou de exclusão, o que se expressa em suas relações como mediador e por atitudes efectivas que expressam sua disposição para ensinar enquanto actividade profissional. Tarefa complexa e que exige uma formação docente consistente e crítica que se traduz em uma práxis pedagógica transformadora.

1.10. O Index para a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Para Booth e Ainscow (2002) citado por Tchiwaya (2025, p.46), o *Índex* para a inclusão é um recurso de apoio ao desenvolvimento das sociedades. É um documento abrangente que pode ajudar todos que procuram progredir e encontrar novos caminhos na sua área de intervenção. Os materiais são elaborados a partir dos conhecimentos e da experiência que as pessoas têm sobre a sua própria prática. Desafiam e apoiam o desenvolvimento de qualquer organização, independentemente desta se considerar como mais ou menos inclusiva.

No *Índex* para a inclusão, as barreiras à cooperação, aprendizagem e à participação são apresentadas como conceito alternativo ao de Necessidades Educativas Especiais, como forma de contestar a ideia de que a resolução da dificuldade de inclusão está apenas na

identificação das necessidades. Esse conceito tradicional, Necessidades Especiais, na opinião dos autores (Booth e Ainscow, 2002), desvia a atenção das verdadeiras dificuldades das pessoas que, não tendo esse rótulo, podem ter à mesma essas necessidades. A participação, de acordo com os mesmos autores (Booth e Ainscow, 2002, p. 7), «significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências de trabalhos partilhados.»

O conceito de «barreiras de inclusão e à participação» (Booth e Ainscow, 2002, p. 9) centra a atenção sobre aquilo que deve ser feito para melhorar a inclusão de todas as pessoas. As dificuldades das pessoas no mercado de trabalho acontecem quando existem barreiras à sua inclusão e participação, e estas podem verificar-se em toda a dimensão da vida social, na comunidade, políticas nacionais ou locais, na interação entre as pessoas, no que lhes é ensinado e oferecido. Elas têm como consequência a negação do acesso social ou a limitação à participação dentro dela (Booth e Ainscow, 2002 citado por Tchiwaya 2025, p.46).

O conceito «Necessidades Especiais» é, segundo os autores, um obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas sociedades, mas faz parte do quadro político-cultural e das práticas organizacionais. A sua aplicação é sem dúvida mais restrita do que a dos termos anteriores, que «encorajam um conceito de apoio mais amplo, que relaciona o trabalho feito com as pessoas que têm dificuldades com as mudanças a introduzir em relação a todos.» (Booth e Ainscow, 2002, p. 9). Independentemente disso, é necessário continuar a utilizar a linguagem existente.

O recurso ao conceito de «barreiras a inclusão e à participação», em vez de à expressão «Necessidades Especiais» faz parte do modelo social (Booth e Ainscow, 2002, p. 11), que, em desacordo com o modelo médico, que apenas se centra na dificuldade educativa como derivada da deficiência, considera também que essas barreiras são causadas pela natureza das circunstâncias económicas que afetam a vida das pessoas tal como já dissemos nos pontos anteriores.

A deficiência é uma barreira à participação das pessoas com incapacidade ou doença crónica, mas ela também pode ser criada pelo ambiente no qual ele vive, pela sua interação com atitudes discriminatórias, que podem ter raízes políticas ou ser originadas em práticas institucionais relativamente às incapacidades. Estas incapacidades identificam uma limitação física, intelectual, sensorial, prolongada, sobre a qual a sociedade pode agir

minimizando os problemas gerados pelas atitudes discriminatórias, as acções e barreiras institucionais (Booth e Ainscow, 2002).

As barreiras à inclusão e participação têm origem em contextos sobre os quais a sociedade não tem controlo e estão associadas à pobreza económica e ao stress que a sociedade produz. Apesar disso, a sociedade pode influenciar de forma radical a experiência de vida da pessoa, implementando uma cultura de respeito generalizado, cujas políticas e práticas visam envolvê-los no processo de aprendizagem, de modo que atinjam os melhores resultados possíveis (Booth e Ainscow, 2002 citado por Tchiwaya (2025, p.46).

O objectivo da inclusão é abranger todas as pessoas que enfrentam barreiras na inclusão e na participação, independentemente das causas destas, um facto que implica mudança na cultura, na política e prática das organizações sociais. O envolvimento entre as famílias e a sociedade e outros membros da comunidade pode ajudar nesse sentido, sobretudo se conseguir reunir diferentes pontos de vista, até porque o *Índex* para a inclusão também aprofunda a consciência sobre as melhores formas de comunicar e incluir as organizações empresariais, escolas, famílias e outros grupos sociais. (Tchiwaya 2025).

1.11. O Currículo *versus* inclusão escolar

Gimeno Sacristán, frisa que o termo currículo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho-decurso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade. Forquin (1993, p.22), define currículo escolar como um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (*earning experiences*) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos.

Depois de fazer uma incursão da etimologia e compreensão do conceito de currículo, concentramo-nos ao conceito de inclusão. A inclusão pode ser entendida como um processo que se manifesta em acções que permitem a participação numa determinada actividade de todos indivíduos ou alunos de forma mais activa possível, respeitando-se e reconhecendo-se as suas limitações ou impedimentos (Forquin1993,p.22). Incluir é adequar ou adaptar uma actividade à realidade de cada um, respeitando as diferenças.

Sasaki, (1999, p.174), diz que Educação Inclusiva traduz-se na provisão de oportunidades imparciais a todos os alunos, incluindo aqueles com disfunções severas, de modo que estes se beneficiem de serviços eficazes e eficientes de acordo as suas características biológicas e

cronológicas, em escolas mais próximas possível da sua residência a fim de prepara-los para uma vida futura digna e próspera. De acordo com a declaração de Salamanca de 1994, a educação inclusiva se caracteriza com uma política de justiça social que alcança alunos com NEE/Deficientes.

Uma das grandes vantagens da educação inclusiva é aproximar todas as crianças, fomentando as interações, a troca, a cooperação entre elas.

De acordo com vários autores, segundo palavras de Nogueira e Sá, (2009, p.34), “*as interações que as crianças e os alunos estabelecem entre si e os adultos são fundamentais para o seu desenvolvimento.*” Assim, a educação inclusiva é vantajosa quer para os que não têm dificuldades relativamente à aprendizagem quer para os que as têm, como, de resto, vários estudos têm demonstrado (Lima, 2006, p.42).

O renomado curricularista angolano Boa Ventura (2016, p.405), diz que actualmente, a inclusão é tema de muitos debates no campo educacional, principalmente nas matérias que abarcam o sistema curriculares de um país. Neste caso a organização do sistema curricular angolano, no âmbito das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais deve-se fazer em função de um projecto cultural; o projecto cultural ocorre no contexto de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais e o currículo não tem valor se não em função das condições reais em que se desenvolve a escola e das necessidades dos alunos. A ideia que se tem de inclusão dentro do currículo é a de possibilitar que o aluno, com algum tipo de NEE, faça parte da escola na sua totalidade.

Neste sentido, a inclusão na perspectiva educacional a nosso ver, poderá significar que as escolas devem possibilitar o acesso de todas as crianças nos meios regulares de ensino, sem que haja barreiras de participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda Segundo Boa Ventura e Gonçalves (2014, p.64) salientam que:

O currículo abrange toda actividade de vida e o programa planificado pela escola. Sendo assim os alunos com NEE, são partes pertences da escola, daí a razão de os currículos a serem desenhados devem saber que a inclusão que se pretende para estes alunos não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsáveis às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a se formarem no âmbito da educação especial, quer seja os professores iniciantes, quer os professores em serviço, a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão actual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo (necessidades educacionais especiais).

Dai que de acordo com O. Carvalho (2022) A importância da flexibilização do currículo para que a inclusão em contextos escolares, venha garantir que cada aluno, com suas singularidades, tenha acesso a uma educação de qualidade, que vá além da mera presença física. A inclusão promove o

respeito à diversidade, enquanto a flexibilidade exige a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada estudante. Juntas, criem um ambiente escolar mais equitativo e preparatório para o mundo real.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO

2.1. Delimitação da pesquisa

Considerando que a atividade de pesquisa visa essencialmente uma melhor compreensão da realidade e, conseqüentemente, o conhecimento do homem a respeito do mundo circundante, quer por mera curiosidade, quer pelo desejo de resolver práticas imediatas, atendendo aos objetivos o presente estudo enquadra - se numa pesquisa do tipo exploratório - descritivo, pois, como refere Vianna (2001, p.130) “a pesquisa exploratória visa fazer um estudo exploratório para entender uma situação, um facto, um problema, um caso, a partir de estudos feitos por diferentes autores ou vivenciados por várias pessoas”. Nesta base, pretende-se com este estudo analisar a formação de professores para a escola inclusiva: análise de contextos e práticas de combate ao insucesso escolar dos alunos da 7ª classe do Colégio Bg nº 2024 José Samuel no município do Lobito.

Considera-se o estudo de natureza descritiva, tendo como base a ideia de que a pesquisa descritiva prevê estudo detalhado de uma determinada situação - problema ou facto, para elencar e relacionar as variáveis que interferem em suas relações, sem manipulá-las ou sobre elas emitir juízo de valor. Neste tipo de pesquisa, utilizam-se técnicas padronizadas como questionários, entrevistas, observação sistemática e outras, que possibilitem uma efetiva coleta dos dados necessários a descrição (Vianna, 2001,p.131).

Assim, pretende-se estudar uma realidade concreta, no caso a formação de professores para a escola inclusiva: análise de contextos e práticas de combate ao insucesso escolar dos alunos da 7ª classe do Colégio Bg nº 2024 José Samuel no município do Lobito, no sentido de descrever o plano de formação curricular levado a cabo na formação para a escola inclusiva dos professores da escola em referência.

Em termos de abordagem será privilegiada a abordagem qualitativa, buscando um contacto com estudos feitos por diferentes autores, sobre o tema em estudo. Assim, neste estudo trabalhamos com o tipo de pesquisa qualitativa porque segundo Lakatos e Markoni (2006,p.269) a pesquisa qualitativa, preocupa-se em analisar e interpretar aspetos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, (hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.) e para Almeida e Freire (2003) a pesquisa qualitativa assume uma maior abrangência, pelo facto de sua aplicação dar possibilidade de se submeter a análise maior número de variáveis; centra-se essencialmente na compreensão e descrição dos fenómenos.

Nesta perspetiva, sendo um estudo qualitativo pretende-se fundamentar, analisar as opiniões e perceções dos pais ou encarregados de educação, gestores escolares e professores, caracterizar e identificar as limitações curriculares que o plano de formação e limitações curriculares propõem para a formação dos professores.

2.2. O problema e as questões de partida

Tendo em linha de conta que a realização de uma investigação impõe a colocação de uma questão preliminar, pois, como referem Quivy e Campenhoudt (2008,p.31) a formulação da pergunta de partida consiste em escolher um primeiro fio condutor, tão claro quanto possível, de forma a assegurar que o trabalho se estruture com coerência desde o início, deve-se procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.32).

Assim, para a presente pesquisa parte-se da seguinte questão preliminar:

Em que medida a formação dos professores do Colégio BG n.º 2024 José Samuel, no município do Lobito, contribui para o desenvolvimento de práticas inclusivas que promovam o sucesso escolar dos alunos da 7.ª classe?

Para levarmos a pesquisa a bom porto é necessário saber que a definição do problema de pesquisa é fundamental para desenvolver o trabalho. Concordando com Cervo e Bervian (2005, p. 84), “o problema é uma questão que envolve intrinsecamente uma dificuldade teórica ou prática, para a qual se deve encontrar uma solução”, nesta perspetiva, para esta pesquisa formula-se o seguinte problema:

- O que os professores do Colégio Bg n.º 2024 José Samuel no município do Lobito devem fazer para a construção de uma escola inclusiva no combate do insucesso escolar dos alunos da 7ª classe?

Com base na questão preliminar e no problema, visando uma maior especificação deste, são formuladas as seguintes perguntas científicas:

1. Quais são os fundamentos teóricos que sustentam a formação de professores para a educação inclusiva e o seu papel no combate ao insucesso escolar dos alunos?
2. Como se caracteriza a formação e capacitação dos professores do Colégio BG n.º 2024 José Samuel, no município do Lobito, no domínio da educação inclusiva?
3. Que práticas e metodologias de formação podem ser sugeridas para fortalecer a preparação dos professores do Colégio BG n.º 2024 José Samuel no contexto da escola inclusiva?
4. Quais são os principais fatores que contribuem para o défice de formação dos professores do Colégio BG n.º 2024 José Samuel no que respeita à educação inclusiva?

2.3. Os objectivos e a hipótese da pesquisa

Para orientar uma pesquisa é necessário precisar objetivos no sentido de se saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar. Feita a formulação do problema da investigação, urge a necessidade de definir claramente o objectivo da investigação. Na perspetiva de Cervo e Bervian (2005:83), os objetivos que se tem em vista definem, muitas vezes, a natureza do trabalho, o tipo de pesquisa e o material a coletar. Nas pesquisas científicas definem-se objetivos gerais e específicos.

Na intenção de encontrar respostas à questão em estudo, formula-se os seguintes objetivos:
Geral: Analisar as práticas de educação inclusiva que contribuem para o sucesso escolar dos alunos da 7ª classe do Colégio BG n.º 2024 José Samuel, no município do Lobito. Específicos:

1. Analisar os fundamentos teóricos que sustentam a formação de professores para a educação inclusiva e o seu contributo para o combate ao insucesso escolar dos alunos.
2. . Caracterizar as ações de formação e capacitação dos professores do Colégio BG n.º 2024 José Samuel, no município do Lobito, no âmbito da educação inclusiva.
3. Identificar os principais fatores que contribuem para o défice de formação dos professores do Colégio BG n.º 2024 José Samuel relativamente à prática da educação inclusiva.
4. Propor práticas e metodologias de formação que possam fortalecer a preparação dos professores do Colégio BG n.º 2024 José Samuel para uma atuação eficaz na escola inclusiva.

Na opinião de Almeida e Freire (2003), face a um problema de investigação definem-se as relações que parecem mais plausíveis a fim de poderem ser contestadas. “Assim, estes autores definem a hipótese “como a explicação ou solução plausível de um problema” (Almeida e Freire, 2003, pp.43-44) e segundo Lakatos e Marconi (2003,p.220) a” hipótese é o ponto básico do tema,

individualizado e especificado na formulação do problema, sendo uma dificuldade sentida, compreendida e definida, necessita de resposta, provável ou provisória”.

Com base no problema científico consideram-se alguns fatores que podem contribuir para a fraca formação profissional pedagógico dos professores para a prática de uma escola inclusiva e conseqüente insucesso escolar dos alunos nomeadamente: a remuneração débil, a fraca formação dos professores, a limitação do currículo para a formação profissional dos professores, relacionado com a desarticulação dos seus elementos estruturais que o conformam e a falta de recursos matérias para a implementação da escola inclusiva.

2. 4. A população e amostra

No contexto da investigação científica, a população refere-se ao conjunto de pessoas ou de elementos que apresentam as mesmas características e sobre a qual o investigador faz o seu estudo (Fortin e outros, 2009, citado por Mendes e Manuel, 2016).

A escola José Samuel agora colégio Bg nº 2024 José Samuel, foi fundada em 1976 e chamava-se, na altura, escola primária do Alto Liro. A estrutura foi erguida em 1978 e foi a partir dessa data que passou a chamar-se escola “José Samuel”.

A partir de 1996, foi promovida à escola do II e III níveis “José Samuel”, até ao ano de 2008. De 2008 até hoje passou a chamar-se escola do I Ciclo do ensino Secundário José Samuel – Lobito.

O nome José Samuel deve-se a um cidadão Angolano, que nasceu no dia 15 de Agosto de 1956, na aldeia da Kanhãla, no município do Bocoio, província de Benguela, professor eventual do Posto até 1976. Foi assassinado nos confrontos da 2ª guerra de libertação Nacional em 1976, no município do Lobito, na zona do Pó (actual praça José Samuel) na Zona Comercial – Lobito. E foi a partir desse episódio que ele se tornou patrono da referida escola.

Esta instituição contou no ano letivo de 2019 com 2425 alunos matriculados, dos quais 955 matriculados na 7ª classe, sendo 564 alunos feminino. A escola conta com 78 professores que lecionam a 7ª classe, distribuídos em três períodos: manhã, tarde e noite. O turno da manhã funciona das 8h00 às 12h:45 minutos. O turno da tarde das 13h00 às 17h: 45 minutos e o turno da noite das 18h:00 às 22h: 45 minutos.

Para Fortin et al. (2009, p.310) a “amostra é a fração ou porção da população junto da qual são recolhidas as informações necessárias ao estudo”. Para este estudo seleciona-se uma amostra do tipo aleatória simples constituída por 30 professores e 2 membros de direção da escola. Em termos de representatividade, baseia-se na ideia de que, como refere Fox (1981, p.400) deve ser considerada a adequação das variáveis às características do fenómeno em estudo. Considera que, sempre que

possível, a amostra deve ser selecionada aleatoriamente, mais alerta para o facto de não ser correto supor que uma amostra assim selecionada tenha necessariamente de ser representativa.

2.4. Procedimentos de recolha e análise dos dados

Para a concretização de uma investigação que visasse uma resposta eficaz ao objectivo apresentado, foram definidas três variáveis a analisar: sistematizar as referências teóricas e metodológicas que existem na literatura consultada a respeito da formação de professores para a escola inclusiva: análise de contextos e práticas de combate ao insucesso escolar dos alunos da 7ª classe do Colégio Bg nº 2024 José Samuel no município do Lobito. Para tal, foi escolhida uma metodologia de análise quantitativa dos dados, utilizando questionários no início, de modo a permitir a análise da situação do tema em epígrafe. Para estas aplicações, foram escolhidos 2 questionários validados, que foram elaborados pelo autor deste trabalho.

A primeira aplicação dos questionários, pré-teste, foi feita a todos os professores envolvidos no presente estudo. Após esta primeira aplicação, os professores foram divididos em dois grupos, sendo que só o grupo que funcionou como grupo experimental, usufruiu da aplicação para que se pudesse, mais tarde, analisar significativamente os resultados.

Finalizada a aplicação, voltaram a aplicar-se as medidas de critério a todos os professores envolvidos no estudo, exatamente da mesma forma que no pré-teste, com o intuito de confirmar se o programa teria sortido os efeitos desejados nas vertentes em análise.

Recolhidos todos os questionários, foi feita a análise quantitativa dos mesmos com o apoio do programa estatístico *IBM® SPSS® Statistics* (versão 20).

De uma primeira análise quantitativa dos dados, passou-se para uma análise qualitativa, visando esta a aplicação de uma metodologia que permitiu a compreensão da forma como os professores e membros de direção percecionaram a sua participação, aliando no mesmo estudo duas vertentes da análise distintas, tal como defendido por Silva (2005) ao relatar as vantagens da conjugação dos métodos quantitativo e qualitativo de análise de dados.

Para a concretização de um novo estudo que visou uma resposta eficaz à questão de investigação, que serviu de base à nova metodologia qualitativa, foi escolhida a técnica de Entrevista de Grupo Focal. A opção pela mesma ocorreu, visto que esta permite um complemento ao estudo quantitativo, dada a sua vantagem de possibilitar a recolha de uma grande quantidade de informação num curto espaço de tempo, e com custos relativamente reduzidos (Aaker, Day, Kumar, & Leone, 2010).

Por outro lado, e tendo em conta a necessidade de coerência entre os dois estudos efetuados, a Técnica de Grupo Focal, deu ainda uma continuidade à modalidade de trabalho em grupo que havia sido realizado ao longo das sessões.

Concluindo, a análise de dados foi processada com base numa abordagem multi-método, envolvendo processos mistos de análise quantitativa e qualitativa dos dados que foram calculadas em forma de tabelas (Villelas, 2009).

2.6. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

Partindo da ideia de que os métodos e as técnicas a serem utilizadas na pesquisa podem ser selecionados desde a preposição do problema, da formulação das hipóteses e da delimitação da amostra ou do universo e considerando o posicionamento de Cervo e Bervian (2005:25) de que por método entende-se “o dispositivo ordenado, o procedimento sistemático em plano geral”, no presente trabalho utiliza-se fundamentalmente métodos dedutivo, pesquisa bibliográfica.

Na opinião de Cervo e Bervian (2005, p.35), “a dedução é a argumentação que torna explícitas verdades particulares contidas em verdades universais” e para Vianna (2001,p. 149), “este método parte de verdades gerais ou universais, teorias e leis, explicar fenómenos ou situações ou problemas particulares”. Os métodos dedutivos ajudam na identificação das leis ou teorias que constituirão ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa e na explicação dos fenómenos particulares pelas generalizações.

A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Para Manzo (1971) apud Lakatos & Marconi (2003,p.183) a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” e tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações, (Trujilo, 1974), apud Lakatos e Marconi (2003, p.183).

Partindo da ideia de que a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo, utiliza-se este método porque ajudou a entrar em contacto direto com livros, revistas, monografias que tratam sobre o tema em estudo.

2.7. Técnicas de investigação

Segundo Cervo e Bervian (2005,p.26), “podem ser chamados de técnicas aqueles procedimentos científicos utilizados por uma ciência determinada no quadro das pesquisas próprias desta ciência”.

Nesta perspectiva, utilizou-se como técnica a entrevista e o questionário porque será aplicado aos alunos e professores com a finalidade de recolher informações, opiniões, percepções sobre formação de professores para a escola inclusiva.

Segundo a visão de Lakatos e Marconi (2003,p. 201), salientam que “o inquérito por questionário, é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas,

que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Aplicou-se aos professores e aos alunos porque permitiu a recolha de dados de uma forma direta.

Segundo Lakatatos e Marconi (2002,p.15),a entrevista “é a técnica de recolha de informações que consiste em conversar individualmente ou grupalmente, com perguntas cuidadosamente seleccionadas a fim de obter informações sobre os factores ou representações cujo grau de pertinência, validade são analisados”. Aplicou-se aos professores e aos gestores da escola para obter as opiniões sobre a pertinência e relevância da formação para a escola inclusiva dos professores do Colégio em estudo.

Segundo Mezquita &Rodrigues (2004), o método matemático – estatístico, permite ao pesquisador, reduzir os fenómenos complexos a representações numéricas simplificadas, utilizando tabelas e gráficos, etc. Este método está portanto, relacionado com a qualificação, análise e a interpretação de dados obtidos mediante as técnicas estatísticas tais como percentagem, média, mediana e desvio padrão. Este método ajudou-nos fazer a interpretação das tabelas dos questionários que foram aplicados a um grupo de sujeitos da investigação.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

No inquérito por questionário aplicado aos professores, foram referenciadas as seguintes variáveis: ambiente geral de acolhimento, ambiente social inclusivo, ambiente físico e arquitectónico adequado, materiais didácticos para todos os alunos, oportunidades de comunicação e interacção, ambiente de aprendizagem centrado nos alunos, clima organizacional do processo de ensino-aprendizagem inclusivo, ambiente de envolvimento da família.

As questões do instrumento de pesquisa foram desenhadas de forma a explicitar o estado de inclusão no contexto do Colégio Bg nº2024 José Samuel no município do Lobito, considerando quer o ambiente físico quer sociais do ambiente educativo. Desta forma, este instrumento pode constituir-se como um guia para a melhoria de práticas por parte dos diferentes agentes da comunidade educativa, a usar individualmente ou em grupo, designadamente por professores/as e outros profissionais da comunidade educativa, como os membros de direcção da escola.

O instrumento de pesquisa pode ser utilizado para diversos fins: (a) explicitar o nível de inclusão no contexto de educação escolar; (b) servir de base à reflexão e discussão acerca da inclusão dos alunos e de outros agentes educativos na comunidade educativa; (c) identificar e descrever as áreas problemáticas no processo de inclusão, estabelecer estratégias para a melhoria e planejar ações interventivas para a inclusão escolar; (d) avaliar formas de trabalhos inclusivos dos professores em sala de aula.

3.1. Apresentação e Análise dos Resultados do Inquérito Aplicado aos Professores.

Tabela 1. Distribuição dos professores em frequência absoluta e em percentagem por idade.

Opções	Frequências	Percentagens
De 18 à 24 anos	0	0%

De 25 à 31 anos	2	6,6%
De 32 à 38 anos	10	33,3%
De 39 à 45 anos	5	16,6%
De 46 à 52 anos	3	10%
De 53 à 59 anos	10	33,3%
Total	30	100%

De com a tabela nº 1, (2) professores que corresponde a 6,6% dos inqueridos dizem terem entre 25 à 31 anos de idade, (10) correspondente a 33,3% dos inqueridos afirmam que a têm entre 32 à 38 anos de idade, (5) professores que corresponde a 16,6%, alegam que têm entre 39 à 45 anos de idade, ainda (3) professores correspondente a 10%, responderam que têm entre 46 a 52 anos de idade por último, (10) correspondente a 33,3% responderam que têm entre 53 á 59 anos de idade. De facto, são positivos os dados levantados, porque com esta idade, os professores, possuem maturidade e competência profissional, para o exercício da acção educativa, não só pela formação e aperfeiçoamento pedagógico, mais pela experiencia em função da idade, visto que encontramos na escola em questão professores entre 31 a 59 anos de idade.

Tabela 2. Distribuição da amostra dos professores por sexo

Opções	Frequências	Percentagens
Masculino	13	43,3%
Feminino	17	56,6%
Total	30	100%

A presente tabela diz respeito a distribuição da amostra dos professores por sexo. Dos (30) professores que constituem a nossa amostra equivalente a 100%, (13) professores correspondente a 43,3%, são do sexo masculino e (17), correspondentes a 56,6% são do sexo feminino. Os dados da tabela revelam que existe um domínio em termos numérico de professoras que professores, isto aos nossos olhos pode ter um significado considerável, porque as necessidades em cada género, combinado com a idade é um ponto muito importante a se ter em conta. Portanto tal heterogeneidade de género pode construir um facto que dificulte os trabalhos dos professores, visto que não se pode pedir a um rapaz um comportamento correspondente a uma menina.

TABELA 3. QUESTÕES RELACIONADAS AO AMBIENTE DE ACOLHIMENTO DA ESCOLA			
Considera que todos os alunos e respectivas famílias se sentem bem acolhidos?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	10	33,3
	Não	20	66,6
	Total	30	100
Que características fazem do seu contexto escolar um espaço	Opção	Frequência	Percentagem
	É um ambiente de pertença	0	0

confortável e estimulante para os alunos e para os profissionais?	É um ambiente de Solidariedade	0	0
	Ambiente sadio para aprendizagem	0	0
	Espaço de aprendizagem	5	16,6
	Espaço de socialização	5	16,6
	Nenhuma opção	0	0
	Todas as opções	20	66,6
	Total	30	100
Como é que as lideranças promovem uma cultura colaborativa e inclusiva?	Opção	Frequência	Percentagem
	Convocando reuniões	0	0
	Convidando para as actividades escolares	0	0
	Promovendo a gestão participativa	0	0
	Decidindo todos para os objectivos da escola	0	0
	Todas opções	30	100
	Total	30	100
Como é que o seu contexto de educação escolar reflecte e valoriza a diversidade da comunidade local?	Opção	Frequência	Percentagem
	Acolhendo todos sem distinção social, económica.	10	33,3
	Fazendo com que todos aprendam juntos	5	16,6
	Aceitando as particularidades individuais	15	50
Total	30	100	
Como é promovido nos alunos o sentido de pertença na escola?	Opção	Frequência	Percentagem
	Promovendo o sentido de igualdade		
	Oportunidade		
	Irmandade		
	Solidariedade		
	Partilha		
	Todas opções		
Total	30	100	
Considera que há alguma(s)alunos (s) que se sentem excluídos ?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	30	100
	Não	0	0
Total	30	100	
O que gostaria de mudar?	Opção	Frequência	Percentagem
	Mais interacção entre os alunos	0	0

	Mais interacção entre professores	0	0
	Mais interacção entre professores-alunos-professores	10	33,3
	Mais acção da comunidade educativa escolar	20	66,6
	Total	30	100

Relativamente *A DIMENSÃO LIGADO AO AMBIENTE DE ACOLHIMENTO NA ESCOLA*, levantamos para essa dimensão, (7) perguntas, respondida numa única tabela. Quanto *ao acolhimento de todos os alunos e respectivas famílias*, os professores responderam; (10) professores correspondentes a 33,3%, responderam que sim, enquanto (20) professores que corresponde a 66,6% disseram que não.

Quanto as características do contexto escolar como um espaço confortável e estimulante para os alunos e para os profissionais, os (30) professores que correspondem a nossa amostra responderam; (5) correspondente a 16,6% assinalaram que a escola apresenta-se como um espaço de aprendizagem, enquanto os outros (5), com igual valor percentual, 16,6%, responderam que a escola apresenta-se como um espaço de socialização. Ainda (20) professores correspondentes a 66,6%, assinalaram todas opções, ou seja o Colégio Bg nº 2024 José Samuel no município do Lobito, não se afigura só como um espaço de aprendizagem e socialização, mais também como: apresenta um ambiente de pertença, Solidariedade a todos integrantes da comunidade escolar.

Quanto a promoção de uma cultura colaborativa e inclusiva por parte da liderança da instituição, os professores responderam numa ordem dos 100% todas as opções descritas na tabela. O Colégio Bg nº 2024 José Samuel no município do Lobito, promove a cultura colaborativa e inclusiva, Convocando reuniões, Convidando para as actividades escolares, Promovendo a gestão participativa, Decidindo todos para os objectivos da escola.

Quando questionado os professores de como é que o seu contexto de educação escolar reflecte e valoriza a diversidade da comunidade local, os mesmos responderam: (10) professores correspondentes a 33,3%, responderam que a escola acolhe todos sem distinção social, económica, (5) professores correspondente 16,6% responderam que o contexto de educação escolar reflecte e valoriza a diversidade da comunidade local, Fazendo com que todos aprendam juntos, enquanto (15) professores correspondentes a 50%, responderam que contexto de educação escolar reflecte e valoriza a diversidade da comunidade local faz-se, aceitando as particularidades individuais de todos.

Relativamente a questão se considera que há alguma (s) aluna (s) que se sente excluídos. Os (30) inqueridos responderam numa ordem dos 100% que sim.

De todas as questões levantadas, perguntamos aos professores, *o que gostariam que mudasse para um bom ambiente de acolhimento na escola*. Desta questão, e os inqueridos assinalaram; (20) professores correspondente a 66,6%, responderam que deveria se primar por mais acção da comunidade educativa escolar, enquanto (10) professores correspondentes a 33,3%, responderam que deveria se melhorar mais a interacção entre professores-alunos-professores.

TABELA 4. QUESTÕES RELACIONADAS AO AMBIENTE SOCIAL INCLUSIVO DA ESCOLA			
Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todos os alunos?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	30	100
	Não	0	0
	Total	30	100
Como é que todos os alunos são envolvidos nas actividades extras-escolares?	Opção	Frequência	Percentagem
	Participando nas campanhas de limpeza	5	16,6
	Organizando palestras	10	33,3
	Organizando actividades recreativas como: danças, jogos e concursos.	10	33,3
	Excursões	5	16,6
	Outras actividades	0	0
Total	30	100	
Como é que os alunos são encorajados a respeitar as diferenças individuais existentes no grupo?	Opção	Frequência	Percentagem
	Ensina-los a aceitar as diferenças	10	33,3
	Ensinando que o “outro” é além das diferenças “pessoa” tal como ele	10	33,3
	Ensinando-os a socializarem-se no grupo	10	33,3
Total	30	100	
Como é que encoraja os alunos a desenvolver comportamentos positivos?	Opção	Frequência	Percentagem
	Ensinando-os o bem	0	0
	Ensinando o respeito pelas diferenças	15	50
	Cultivar auto – estima	0	
	Cultivar o espírito de grupo	15	50
Total	30	100	
O que se faz para que os alunos sejam capazes de resolver conflitos?	Opção	Frequência	Percentagem
	Ensina-los a dialogar	0	0
	Ensina-los a Saber, ouvir.	0	0

	Ensina-los, a saber, ser.	0	0
	Ensina-los a intervir quando necessário	0	0
	Todas opções	30	100
	Total	30	100
O que gostaria de mudar?	Opção	Frequência	Porcentagem
	Mais dialogo	0	0
	Interacção entre todos agentes escolares	0	0
	Evitar o preconceito	0	0
	Evitar as etiquetas sociais	0	0
	Respeitar as diferenças	15	50
	Nenhuma opção	0	0
	Todas as opções	15	50
	Total	30	100

Relativamente *AO AMBIENTE SOCIAL INCLUSIVO DA ESCOLA*, levantamos 6 questões fundamentais: na questão sobre “*os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todos os alunos*”, os inqueridos numa ordem de 100%, responderam que sim. Na *questão como é que todos os alunos são envolvidos nas actividades extra-escolares*, os inqueridos responderam; 5 correspondentes a 16,6%, responderam que os alunos são envolvidos nas actividades extras – escolares, participando nas campanhas de limpeza, 10 correspondentes a 33,3%, responderam que os alunos são envolvidos, nas organizações de palestras, ainda 10 inqueridos correspondentes a iguais 33,3%, responderam que os alunos são envolvidos nas actividades extras – escolares, Organizando actividades recreativas como: danças, jogos e concursos e por último 5 inqueridos correspondentes a 16,6%, responderam que os alunos são envolvidos nas actividades extras - escolares, participando nas excursões.

Quando questionados sobre *como é que os alunos são encorajados a respeitar as diferenças individuais existentes no grupo*; relativamente a esta questão, os mesmos responderam o seguinte: 10 inqueridos correspondentes a 33,3%, responderam que ensinam a aceitar as diferenças, outros 10 equivalentes a 33,3%, também responderam com iguais percentagem, 33,3% que ensinam que o “outro” é além das diferenças “pessoa” tal como ele, outros 10 correspondentes a 33,3% responderam que ensinam os alunos a socializarem-se no grupo.

Na questão, *como é que encoraja os alunos a desenvolver comportamentos positivos*. Relativamente a esta questão os alunos responderam, 15 inqueridos correspondentes a 50%, responderam que Ensinam o respeito pelas diferenças, os iguais 15 inqueridos correspondentes a 50% responderam que ensinam a cultivar o espírito de grupo.

O que se faz para que os alunos sejam capazes de resolver conflitos. Relativamente a esta questão os alunos responderam numa ordem de 100% referindo todas opções descritas na tabela.

Na questão sobre *o que gostaria de mudar*. Os mesmos responderam o que gostariam de mudar sobre as questões relacionadas ao ambiente social inclusivo da escola, 15 inqueridos correspondentes a 50%, responderam que nas questões sobre estas dimensões deve-se melhorar o

respeito as diferenças, enquanto outros 15 correspondentes aos iguais 50%, responderam todas opções.

TABELA 5. QUESTÕES CENTRADA NOS ALUNOS			
As propostas de actividades são pensadas com base nos interesses e escolhas dos alunos?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	25	83,3
	Não	5	16,6
	Nem sempre	0	0
	Total	30	100
Dá resposta às opiniões e questões que cada aluno expressa?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	30	100
	Não	0	0
	Total	30	100
Todos os alunos são envolvidos nas decisões que são importantes para elas?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	15	50
	Não	15	50
	Total	30	100
Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	25	83,3
	Não	5	16,6
	Total	30	100
Os professores têm acesso ao apoio adicional e/ou externo quando necessário?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	0	0
	Não	30	100
	Total	30	100
O que gostaria de mudar?	Opção	Frequência	Percentagem
	Mais acessibilidade dos meios didácticos para os alunos	15	50
	Mais consideração sobre o que os alunos pensam sobre as actividades	15	50
	Direito de respostas aos alunos	0	0
	Atenção aos interesses dos alunos	0	0

	Total	30	100
--	-------	----	-----

De acordo com os resultados obtidos na tabela, nas *QUESTÕES CENTRADA NOS ALUNOS*, os inqueridos responderam:

Relativamente a pergunta; *sobre as propostas de actividades são pensadas com base nos interesses e escolhas dos alunos*, os mesmos responderam; 25 inqueridos correspondentes a 83,3%, responderam que sim, que as propostas, de actividades são pensadas com base nos interesses dos alunos, contrariamente, 5 inqueridos correspondentes a 16,6%, responderam que não.

No que tange a questão *dá resposta às opiniões e questões que cada aluno expressa*; os mesmos responderam numa ordem dos 100% que sim.

Quando questionados sobre o *envolvimento de todos os alunos nas decisões que são importantes para elas*, os inqueridos responderam de forma equitativa, nomeadamente 15 correspondentes a 50%, responderam que sim, outros iguais 15 correspondentes a 50%, responderam que não.

No que respeita a questão, *Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)*, os inqueridos responderam que, 25 inqueridos correspondentes a 83,3%, responderam que sim, que é disponibilizado um apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais), contrariamente, 5 inqueridos correspondentes a 16,6%, responderam que não.

Sobre o *acesso ao apoio adicional e/ou externo quando necessário dos professores*, os inqueridos responderam em unanimidade numa totalidade de 100% que não.

Quando questionado os professores sobre *o que gostaria de mudar nesta Dimensão*, os mesmos responderam: 15 professores correspondentes a 50%, responderam a opção, mais acessibilidade dos meios didácticos para os alunos, outros 15 correspondentes aos iguais 50%, reapoderam mais consideração sobre o que os alunos pensam sobre as actividades.

TABELA 6. AMBIENTE FÍSICO PENSADO EM FUNÇÃO DAS CRIANÇAS			
Os espaços interiores e exteriores do estabelecimento são acessíveis a todos os alunos?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	30	100
	Não	0	67
	Total	30	100
Todos os alunos têm oportunidade de participar?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	30	100
	Não	0	0
	Total	30	100
Em que medida percentual o estabelecimento escolar é	Opção	Frequência	Percentagem
	De 10%a 20%	0	0

promotor da segurança e saúde de todos os alunos?	De 30% a 50%	30	100
	De 60% a 80%	0	0
	De 90% a 100%	0	0
	Total	30	100
O mobiliário e o equipamento são adequados a todos os alunos?	Opção	Frequência	Porcentagem
	Sim	30	100
	Não	0	0
	Total	30	100
Como garante oportunidades para todos os alunos participarem nas actividades fora do estabelecimento (por exemplo, excursões, visitas, eventos desportivos, outras)?	Opção	Frequência	Porcentagem
	Comunicar aos encarregados de educação	0	0
	Estabelecer o preço dos transportes ao alcance de todos	0	0
	Pedir ao coordenador de turma para sensibilizar e incentivar os alunos	0	0
	Ensina-los a intervir quando necessário		
	Todas opções	30	100
	Nenhuma opção	0	0
	Total	30	100
O que gostaria de mudar?	Opção	Frequência	Porcentagem
	Alargar o pátio em virtude de números de alunos	0	0
	Criar espaços verdes	0	0
	Mais acção para a educação ambiental	30	100
	Total	30	100

Na base dos indicadores avaliados sobre a dimensão, *AMBIENTE FÍSICO PENSADO EM FUNÇÃO DAS CRIANÇAS*. Foram formuladas as seguintes questões:

Relativamente a questão sobre *os espaços interiores e exteriores do estabelecimento são acessíveis a todos os alunos*, os inqueridos responderam em unanimidade numa ordem percentual de 100% que sim.

Sobre a questão *todos os alunos têm oportunidade de participar*, os mesmos responderam em unanimidade numa ordem percentual de 100% que sim.

Sobre a questão, *em que medida percentual o estabelecimento escolar é promotor da segurança e saúde de todos os alunos*, os mesmos responderam em unanimidade numa ordem percentual de 100%, de 30% a 50%.

No que tange a pergunta, *o mobiliário e o equipamento são adequados a todos os alunos*; os mesmos responderam em unanimidade numa ordem percentual de 100% que sim.

No que diz respeito a questão *como garante oportunidades para todos os alunos participarem nas actividades fora do estabelecimento (por exemplo, excursões, visitas, eventos desportivos, outras)*, os mesmos responderam em unanimidade numa ordem percentual de 100%, todas as opções.

Quando questionados sobre *o que gostaria de mudar*, nas respostas das perguntas sobre a dimensão *ambiente físico pensado em função das crianças*, Sobre a questão *todos os alunos têm*

oportunidade de participar, os mesmos responderam em unanimidade numa ordem percentual de 100%, mais acção para a educação ambiental.

TABELA 7. OPORTUNIDADE DE COMUNICAÇÃO PARA TODOS			
O Ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	30	100
	Não	0	0
	Total	30	100
Em que medida é que as actividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio dos alunos?	Opção	Frequência	Percentagem
	De 10% a 20%	0	0
	De 30% a 50%	5	16,6
	De 60% a 80%	25	83,3
	De 90% a 100%	0	0
	Total	30	100
Nas conversas com outros alunos, todos têm oportunidades de partilhar ideias, emoções e preocupações?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	10	33,3
	Não	20	66,6
	Total	30	100
Utiliza diferentes meios para facilitar a comunicação de todos os alunos (por exemplo, imagens, sinais gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos)?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	0	0
	Não	30	100
	Total	30	100
O que gostaria de mudar?	Opção	Frequência	Percentagem
	Mais facilidade na comunicação entre os alunos	0	0
	Mais facilidade na comunicação entre professores -alunos	0	0
	Mais facilidade na comunicação entre professores - professores	0	0
	Mais facilidade na comunicação entre professores -alunos e outros membros da comunidade escolar	30	100
	Total	30	100

Na base dos indicadores avaliados sobre a dimensão *OPORTUNIDADE DE COMUNICAÇÃO PARA TODOS*. Foram formuladas as seguintes questões:

Perguntamos aos inqueridos se *o ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem, relativamente a esta questão*, todos os inqueridos responderam em unanimidade numa ordem percentual de 100%, que sim, que o ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem.

No que abarca a questão, *em que medida é que as actividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio dos alunos*, 5 inqueridos correspondentes a 16,6%, responderam que as actividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio dos alunos de 30% a 50%,

25 inqueridos correspondentes a 83,3%, responderam que, as actividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio dos alunos de 60% a 80%.

Nas conversas com outros alunos, todos têm oportunidades de partilhar ideias, emoções e preocupações, os mesmos responderam; 25 inqueridos correspondentes a 83,3%, responderam que não, que nem todos têm *oportunidades de partilhar ideias, emoções e preocupações*, contrariamente, 5 inqueridos correspondentes a 16,6%, responderam que sim.

Utiliza diferentes meios para facilitar a comunicação de todos os alunos (por exemplo, imagens, sinais gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos); relativamente a esta questão, todos os inqueridos responderam em unanimidade numa ordem percentual de 100%, que não.

Quando questionados *sobre o que gostaria de mudar*, nas respostas das perguntas sobre a dimensão *oportunidade de comunicação para todos*, todos os inqueridos correspondentes a 100%, responderam, mais facilidade na comunicação entre professores - alunos e outros membros da comunidade escolar.

TABELA 8.AMBIENTE INCLUSIVO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM			
Todos os alunos participam nas actividades de aprendizagem que se desenvolvem para toda turma?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	30	100
	Não	0	0
	Total	30	100
Existem expectativas elevadas relativamente a todos os alunos?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	30	100
	Não	0	0
	Total	30	100
Como reconhece os esforços e realizações de todos os alunos?	Opção	Frequência	Percentagem
	Elogiando	25	83,3
	Presenteando	0	0
	Incentivando a superar cada vez mais	5	16,6
	Não faço nada	0	0
Total	30	100	
Como utiliza a diversidade e as potencialidades e recursos de cada aluno nas actividades de aprendizagem?	Opção	Frequência	Percentagem
	Considerando os níveis cognitivos individuais	20	66,6
	Colocando-os a trabalharem juntos	10	33,3
	Aplicando o método de elaboração conjunta	0	0
	Os mais aplicados ajudam os outros	0	0
Total	30	100	
Os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	5	16,6
	Não	25	83,3
	Total	30	100
O que gostaria de mudar?	Opção	Frequência	Percentagem

	Formação dos professores para a inclusão escolar	30	100
	Formação contínua dos professores	0	0
	Mais espírito de inter-ajuda entre os alunos	0	0
	Total	30	100

De acordo com os resultados da tabela nº8, relativa a *dimensão AMBIENTE INCLUSIVO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM*, Questionamos aos inqueridos *se todos os alunos participam nas actividades de aprendizagem que se desenvolvem para toda turma*; todos os inqueridos correspondentes a 100%, responderam que sim.

Sobre a questão existem expectativas elevadas relativamente a todos os alunos, *todos os inqueridos correspondentes a 100%*, responderam que sim.

De acordo com a pergunta, *Como reconhece os esforços e realizações de todos os alunos*, os 30 inqueridos correspondentes a 100% responderam a questão; dos quais, 25 inqueridos equivalente a 83,3%, responderam que reconhece os esforços e realizações de todos os alunos elogiando, enquanto 5 inqueridos equivalente a 16,6%, responderam, incentivando a superar cada vez mais.

Da questão, *Como utiliza a diversidade e as potencialidades e recursos de cada aluno nas actividades de aprendizagem*; obtivemos as seguintes respostas: 20 inquerido correspondentes a 66,6%, responderam que considerando os níveis cognitivos individuais, enquanto 10 inqueridos equivalente a 33,3%, responderam Colocando-os a trabalharem juntos.

Questionou-se ainda *se os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva*; relativamente a esta questão, 25 dos 30 inqueridos correspondentes a 83,3%, responderam que não, que os profissionais não têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva, enquanto 5 inqueridos correspondentes a 16,6% responderam que sim.

Quando questionados sobre *o que gostaria de mudar*, nas respostas das perguntas sobre a *dimensão ambiente inclusivo de ensino e de aprendizagem*, todos os inqueridos correspondentes a 100%, responderam a Formação dos professores para a inclusão escolar.

TABELA 9. AMBIENTE DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA			
Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas actividades diárias? Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	20	66,6
	Não	10	33,3
	Total	30	100
Os pais estão informados acerca do que se passa nas actividades diárias?	Opção	Frequência	Percentagem
	Sim	15	50
	Não	15	50

	Total	30	100
Como são envolvidos os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio dos filhos?	Opção	Frequência	Porcentagem
	Mandando tarefas para casa aos alunos com apoio dos pais ou encarregado de educação	5	16,6,
	Pedindo os pais ou encarregados de educação a assinarem as cadernetas	5	16,6
	Envolvendo-os noutras actividades relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos	20	66,6
	Total	30	100
O que gostaria de mudar?	Opção	Frequência	Porcentagem
	Mais envolvimento dos pais ou encarregados de educação	0	0
	Mais ajuda dos pais na vida académica dos filhos	0	0
	Ambas as opções	30	100
	Total	30	100

Na base dos indicadores avaliados sobre a dimensão *AMBIENTE DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA*. Foram formuladas as seguintes questões:

Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas actividades diárias; Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias; relativamente a esta questão, os inqueridos responderam; 25 inqueridos correspondentes a 83,3%, responderam que sim, que as propostas, de actividades são pensadas com base nos interesses dos alunos, contrariamente, 5 inqueridos correspondentes a 16,6%, responderam que não.

Os pais estão informados acerca do que se passa nas actividades diárias; 15 inqueridos correspondentes a 50%, responderam que sim, que os pais estão informados acerca do que se passa nas actividades diárias, contrariamente, outros 15 inqueridos correspondentes a iguais 50%%, responderam que não.

Sobre a questão *como são envolvidos os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio dos filhos*; os inqueridos responderam 5 in queridos correspondentes a 16,6% que mandam tarefas para casa aos alunos com apoio dos pais ou encarregado de educação, outros 5 inqueridos correspondentes a 16,6%, responderam que pedem aos pais ou encarregados de educação a assinarem as cadernetas, enquanto 20 inqueridos correspondente a 66,6% responderam que os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio dos filhos são envolvidos noutras actividades relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Quando questionados *sobre o que gostaria de mudar*, nas respostas das perguntas sobre a dimensão *ambiente de envolvimento da família*, todos os inqueridos correspondentes a 100%,

responderam ambas opções nomeadamente: mais envolvimento dos pais ou encarregados de educação e mais ajuda dos pais na vida académica dos filhos.

3.2. Apresentação e análise dos resultados da entrevista aos membros de Direcção da escola.

1. A sua escola tem uma política clara sobre educação inclusiva?

Os dois (2) membros de direcção da escola M1 e M2 responderam que: as políticas sobre a educação inclusiva não são claras, por quanto, o papel do professor na adequação de práticas promotoras deste tipo de educação, não se verificar por falta de profissionalismo.

2. Trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva?

Relativamente a esta questão, os dois (2) membros de direcção, responderam o seguinte: M1. *As organizações da comunidade (Os pais ou encarregados de educação) e demais instituições, deixam toda responsabilidade de inclusão dos alunos para a escola, embora temos vindo a apelar nas reuniões com os mesmos a dividirem responsabilidades com a escola.* O M2. Respondeu que, *as organizações da comunidade (Os pais ou encarregados de educação) colaboram pouco, visto que algumas vezes quando convocados para assuntos de interesses da criança muitos deles não comparecem.* Segundo Marques, (2001,p.112), diz que é necessário parceria entre pais ou encarregados de educação e a comunidade escolar; esta parceria deve significar que as pessoas têm de concordar em fazer algumas coisas em conjunto e partilharem a responsabilidade e os benefícios daquilo que é feito em conjunto.

3. Revela evidências de que a direcção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva?

Os dois (2) membros de direcção da escola M1 e M2 responderam que: *a inclusão favorece que as crianças consideradas com necessidades educativas especiais, passam a ser reconhecidas na escola e fora dela, como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos.*

4. Quais são as barreiras que impedem a sua escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?

Relativamente a esta questão, os dois (2) membros de direcção, responderam o seguinte:

M1: *as barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem são: a falta de tecnologias no processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas, computadores; internet e ferramentas que compõem o ambiente virtual da escola, falta de recursos didácticos e pedagógicos, entre outros, para atender às necessidades educacionais dos estudantes e a desarticulação do currículo a nível nacional.*

O M2 respondeu que: *as barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem são: falta de professores qualificados e especialista para lidar com crianças que padecem de uma acompanhamento especial, adequação dos números de aluno por turma, falta de um gabinete psicopedagógico para o acompanhamento dos alunos.*

5. Tem profissionais especializados que apoiam os professores, comunidade educativa, pais e alunos para o sucesso da aprendizagem?

Os dois (2) membros de direcção da escola M1 e M2 responderam: *não, não existem na escola profissionais especializados que apoiam os professores, comunidade educativa, pais e alunos para o sucesso da aprendizagem, existe simplesmente professores que adaptam as suas metodologias no sentido de promoverem o sucesso da aprendizagem dos alunos.*

6. A escola tem desenvolvido seminários de capacitação para a formação dos professores para a inclusão escolar?

Todos os entrevistados (M1 e M2), disseram que sim. Na verdade, que se saiba só no princípio os professores fazem uma actualização dos conhecimentos pedagógicos no princípio de cada trimestre. O que se espera das instituições do ensino, é a programação de capacitações a quando da constatação de debilidades nos professores e não só. Uma vez que os professores da escola em questão possuem na sua maioria formação pedagógica, a formação contínua que a escola deve organizar tem que cingir-se aos aspectos que os professores não exploram, mas que fazem parte das competências a ensinar aos alunos, como a capacidade investigativa e organizativa por exemplo de como lidar com alunos com necessidades educativas especiais.

3.3. Discussão dos resultados obtidos.

Para a determinação dos referidos resultados, o autor baseou-se nos resultados obtidos da análise documental e da aplicação dos inquéritos aos professores e a direcção da escola. Neste quesito são discutidos o resultado das seguintes dimensões:

DIMENSÃO: AMBIENTE DE ACOLHIMENTO NA ESCOLA

O Colégio Bg nº 2024 José Samuel no município do Lobito apresenta-se como um espaço confortável e estimulante para os alunos e para os profissionais, a escola apresenta-se como um espaço de aprendizagem, e de socialização. O que leva a comunidade escolar a ter um ambiente de pertença e solidariedade mútua. Também o colégio possui uma cultura colaborativa e inclusiva por parte da liderança da instituição, com os professores e estes com os pais ou encarregados de educação na medida em estes membros são convidados para as actividades escolares, promovendo a gestão participativa, decidindo todos para os objectivos da escola. Apesar de considerarmos um ambiente de acolhimento inclusivo bom, existe sempre algo a melhorar, desta feita os dados da tabela nº3 mostram que deveriam melhorar-se mais a acção da comunidade educativa escolar, e mais a interacção entre professores – alunos - professores.

DIMENSÃO: AMBIENTE SOCIAL INCLUSIVO DA ESCOLA

Relativamente ao ambiente social inclusivo da escola, verificamos que: os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todos os alunos, os alunos são envolvidos nas actividades extras – escolares, participando nas campanhas de limpeza, os alunos são envolvidos, nas organizações de palestras, os alunos são envolvidos nas actividades extras – escolares, Organizando actividades recreativas como: danças, jogos e concursos. Nesta dimensão consideramos que falta incentivar mais a participarem nas actividades extras - escolares, participando nas excursões. E também é necessário melhorar o respeito as diferenças.

DIMENSÃO: QUESTÕES CENTRADA NOS ALUNOS

De acordo com os resultados obtidos na tabela, nas questões centrada nos alunos, consideramos: As propostas de actividades são pensadas com base nos interesses e escolhas dos alunos, há abertura às opiniões e questões que cada aluno expressa; há envolvimento de todos os alunos nas decisões que são importantes para elas. Neste quesito podemos dizer que é importante melhorar o acesso ao apoio adicional e/ou externo quando necessário dos e considerar mais sobre o que os alunos pensam sobre as actividades.

DIMENSÃO: AMBIENTE INCLUSIVO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.

Quanto a dimensão ambiente inclusivo de ensino e de aprendizagem: reconhece-se os esforços e realizações de todos os alunos, utiliza-se a diversidade e as potencialidades e recursos de cada aluno nas actividades de aprendizagem; os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva; nesta dimensão é necessário fortalecer a formação dos professores para a inclusão escolar.

DIMENSÃO: AMBIENTE DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA

Na base do ambiente de envolvimento da família os indicadores mostraram que s: Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas actividades diárias; Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias, Os pais estão informados acerca do que se passa nas actividades diárias; os pais são envolvidos nas decisões relativas à aprendizagem, e apoio aos filhos; é necessário que haja mais envolvimento dos pais ou encarregados de educação e mais ajuda dos pais na vida académica dos filhos.

CONCLUSÕES

Neste trabalho de investigação sobre “Formação de Professores para a Escola inclusiva: análise de contextos e práticas de combate ao insucesso escolar dos alunos da 7ª classe do Colégio Bg nº 2024 José Samuel no município do Lobito”. Tendo analisado os textos escritos na fundamentação teórica e metodológica, apresentados e comentados os resultados em volta dos aspetos de maior relevância foi possível responder às questões de investigação inicialmente propostas:

1. Quais são os fundamentos teóricos que sustentam a formação de professores para a educação inclusiva e o seu papel no combate ao insucesso escolar dos alunos?

Os fundamentos teóricos que sustentam sobre a formação de professores para a escola inclusiva no combate ao insucesso escolar dos alunos mostraram que apesar de pensarmos positivamente que a educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder económico, político e social. É o professor enquanto profissional que tem a função de ensinar essa obrigação intrínseca ao indivíduo. Nas circunstâncias actuais, o perfil dos professores formados nas escolas de formação de professores em Angola, quer os professores em formação quer os professores em serviço, não lhes permite lidar com crianças que, eventualmente, apresentem, naquele nível de ensino, NEE. Esta lacuna na formação reaparece em todos os níveis da formação de professores. Porém, ela assume que, proporções particularmente preocupantes, em virtude de se entender que quanto mais cedo as crianças com esse tipo de necessidades foram identificadas e mais cedo se

determinarem as suas áreas mais carentes, mais facilmente será, por conseguinte, organizar-se um programa de educação e/ou intervenção individualizado com vista ao seu melhor atendimento.

2. Como se caracteriza a formação e capacitação dos professores do Colégio BG n.º 2024 José Samuel, no município do Lobito, no domínio da educação inclusiva?

As formações de capacitações dos professores do Colégio Bg n.º 2024 José Samuel no município do Lobito caracteriza-se por um défice de profissionais especializados que apoiam os professores, comunidade educativa, pais e alunos para o sucesso da aprendizagem dos alunos, existe simplesmente professores que adaptam as suas metodologias no sentido de promoverem o sucesso da aprendizagem dos alunos; falta de seminários com temas voltados a inclusão e a pessoas com necessidades educativas especiais; na verdade, que se saiba só no princípio os professores fazem uma actualização dos conhecimentos pedagógicos no princípio de cada trimestre, sem contemplar no programa temas sobre a inclusão e as necessidades educativas especiais. Conforme os dados da tabela n.º8 e as perguntas n.º4,5 e 6 da entrevista aos membros de direcção da escola.

3. Quais são os principais fatores que contribuem para o défice de formação dos professores do Colégio BG n.º 2024 José Samuel no que respeita à educação inclusiva?

Os resultados da investigação mostraram que os factores que estão na base do défice de formação dos professores para a escola inclusiva do Colégio Bg n.º 2024 José Samuel no município do Lobito, são os seguintes: a falta de instituições vocacionadas para a formação dos professores, falta de um programa de formação através de cursos de formação caracterizados pela presença de um professor perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psico - didáctico ou organizacional para a inclusão e a falta de um plano de actividades para a capacitação e superação profissional dos professores no âmbito da educação especial.

4. Que práticas e metodologias de formação podem ser sugeridas para fortalecer a preparação dos professores do Colégio BG n.º 2024 José Samuel no contexto da escola inclusiva?

Para a formação dos professores sugerem-se para a escola inclusiva do Colégio Bg n.º 2024 José Samuel no município do Lobito as seguintes práticas metodologias: mais seminários voltadas a capacitação profissional dos professores para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, a formação contínua cingir-se aos aspectos que os professores não exploram, mas que fazem parte das competências a que os professores precisam, como a capacidade investigativa e organizativa por exemplo de como lidar com alunos com necessidades educativas especiais.

IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Tendo em conta as conclusões, as principais implicações do estudo sugerimos:

- Que a Escola José Samuel – Lobito e demais escolas sedeadas no município do Lobito, estimulem cada vez mais os professores a apostar na sua formação, no sentido de melhorar o seu profissionalismo pedagógico para a inclusão Escolar.
- Que o Ministério da Educação através das Direções provinciais e Municipais da Educação, promovam políticas no sentido de oferecer aos professores formação obrigatória e massiva para atender os alunos com NEE.
- Através das Políticas Educativas Curriculares, conferir mais responsabilidades, poder e oportunidades aos professores para dar continuidade a sua formação no sentido de contribuir de forma eletiva no crescimento profissional e para o bom desempenho da atividade Docente.
- Que as escolas de Benguela de modo particular a Escola José Samuel, melhorem as condições didáticas – pedagógicas, para a inclusão dos alunos com NEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, R., (2003). *Teoria Y Práctica Curricular*. Cuba: Pueblo y Educacion.
- Alarcão I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*, Porto Alegre:Artmed.
- Almeida, L. Freire T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3ª Edição. Braga:Psiquilíbrios.
- Arantes, A. (org.), (2006), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Barby, A. (2005), *Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Barreira, A. Moreira, M. (2004), *Pedagogia das Competências: da Teoria à Prática*, Portugal: Edições ASA.
- Bell, J. (2008), *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 4ª Edição. Lisboa: Gradativa.
- Bello, J. (2005). *Metodologia Científica: manual para a elaboração de teses académicas, monografias, dissertações e teses*. Rio de Janeiro:U.V.A.
- Bertrand, Y. (2001), *Teorias contemporâneas de educação*. Trad. Alexandre Emílio. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Boaventura, J. & Gonçalves A. (2014), *Reprojectar a escola: projecto educativo e projectos curriculares na comunidade educativa*, Roma: Proget Edizion.
- Boaventura, J. (2010), *A escola católica em Angola e o desafio da construção da comunidade educativa*, Itália: Edizion Viverein,
- Boaventura, J. (2013), *Como pensar a formação do professor em Angola*, Roma: Proget Edizion.
- Boaventura, J. (2016). *Estudo do sistema curricular angolano, reforma e inovação segundo o pensamento de José Gimeno Sacristán*, Roma: Proget Edizion.
- Bordenave, J. & Pereira, A. (2004). *Estratégias de Ensino – Aprendizagem*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

- Briant, E. & Oliver F. (2012). *Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações*, Revista de Educação Especial.
- Bunge, M. (1974). *Teoria e Realidade*. São Paulo: Perspectiva.
- Cervo, A. & Pedro, A. (2005). *Metodologia Científica*. 5ª Edição. 4ª Reimpressão. São Paulo:Prentice Hill.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 2ª Edição. Rio de Janeiro:Petrópolis. Vozes.
- Cuba, A. *et al.* (2000). *Tendências Pedagógicas en la Realidad Educativa Actual*. CEPES. Tarija – Bolívia.
- De Carvalho, Olivia; Alexandre Galinha, Sónia; Ramos Pereira, Barbara; Coelho, Gloria; Machado, Cristina(2022); *Contextos y perspectivas para la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas*; En: <http://quadernsanimacio.net> nº 35; Enero de 2022; ISSN: 1698-4404
- Declaração de Salamanca (1994). *Declaração De Salamanca e Enquadramento da Ação na área da Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.
- Ferreira, W. (2006), *Inclusão e exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca*. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Forquin, J. (1993). *Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar*, Porto Alegre:Artes Médicas.
- Freitas, S.N. (2006), *A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo*. In: Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática, Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glat, R. & Nogueira, M. (2002), *Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil*. In: Revista Integração. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24. Brasília.
- Ibiapina, I.(2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*, Brasília: Liber Livro..
- Jesus, D. (2005). *Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva*. In D. M. Jesus de, C. R. Baptista, & S. L. Victor (Orgs.), *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*, Vitória:EDUFES.

- Kelly, A. (1981). *O Currículo: teoria e prática*. Tradução Jamir Marques. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Lakatos, M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. 5ª Edição. Editora Atlas. São Paulo.
- Lakatos, M. (2003). *Fundamentos de Metodologia de Investigação científica*. 5ª Edição. São Paulo: Cortez.
- Lakatos, M. (2006). *Metodologia Científica*. 4ª Edição. 3ª Reimpressão. São Paulo: Atlas.
- Leite, C. et.al., (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma: conceber, gerir e avaliar*. Lisboa: Edições ASA.
- Lewy, A. (1979). *Avaliação de Currículo*. São Paulo: EPU.
- Lima, P. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*, São Paulo: Avercamp.
- Mantoan, M. (2006), *Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha*. In: Arantes, V. A. (2006), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Morgado, J. & Paraskeva, J. (2001). (Re). *Visão Curricular do Ensino Secundário*. Lisboa:Asa Editores.
- Nogueira M. & Souto – Maior, M. (2009). *Legislações e Políticas Públicas em educação Inclusiva*, 2ª Ed. Curitiba:IESDE Brasil S.A.
- Nóvoa, A. (1993). *Práticas Pedagógicas: profissão docente e formação*. Lisboa:Publicações Dom Quixote.
- Nozi, G. (2013), *Análise dos saberes docentes recomendados pela produção académica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*, dissertação de Mestrado não publicada, , Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. 3ª Edição. Portugal: Porto editor.
- Pacheco, J., (1995). *O pensamento e a acção do professor; Formação de Professores*. Portugal:Porto Editora, Colecção Escola e Saberes.
- Perrenoud, P. (1993). *Formação em Avaliação: entre o idealismo beato e o realismo conservador*, in: Perrenoud, Philippe – *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. et. al. (2002). *As competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*; trad. Cláudia Schiling e Fátima Murad. São Paulo: Artemed Editora.
- Piaget J. (2000). *A tomada de consciência*, PUF, EDUSP/Melhoramentos. São Paulo.
- Prieto, R. (2006), *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. In: ARANTES, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Queiroz, T. (2003). *Dicionário Prático de Pedagogia*. São Paulo: Rideel.

- Quivy, R. Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Gradativa.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. 2ª Edição. Lisboa: Texto editor.
- Rodrigues, D., *Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional*, *Inclusão: Revista da Educação Especial*, (2008, julho/outubro).
- Sacristán, G. (1985). *O Ensino, sua Teoria e sua Prática*. Madrid: AKAL Universitária.
- Sacristán, G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Sacristán, G. J., *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa, 3ª ed., Artmed. Porto Alegre.
- Sanches, I. (2011). *Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de educação inclusiva na escola*, *Revista Lusófona de Educação*.
- Sassaki, R. (1999). *Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos*, 3ª edição, Rio de Janeiro: WVA.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tchiwaya J.T.G. (2025). *A inclusão das pessoas com deficiências no mercado de trabalho: dos direitos; diferenças e oportunidades na empresa Portuária do Lobito E.P.* Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade: Educação Especial. ISCED-Benguela.Angola
- Vianna, I. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico: um enfoque didáctico da produção científica*. São Paulo:E.P.U.
- Vindassi, A. (2009). *Apontamento de Teoria e Desenvolvimento Curricular*. ISCED – Huambo.
- Zabalza, A. (2002). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 5ªed. Lisboa: Edições ASA, S.A.
- Zayas, C. & Álvarez M. (1999). *La Escuela en la Vida*. 3ª ed. Pueblo y educación. Havana.
- Zayas, C. & Álvarez M. (2001). *El Diseño Curricular*. Editora Pueblo e Educación. Habana.

APÉNDICE

APÊNDICE – A

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DIRECCIONADO AOS PROFESSORES

Objectivo: Este instrumento enquadra-se na realidade vivido pelos alunos no contexto de educação escolar, com atenção voltada para os factores ambientais que influenciam a participação de cada aluno em particular. O instrumento de pesquisa avalia um conjunto de questões, organizadas em 8 dimensões relativas à inclusão, conforme se apresenta em seguida a parte I do Instrumento:

PARTE I: 8 DIMENSÕES RELATIVAS À INCLUSÃO

- Ambiente social inclusivo
- Ambiente físico e arquitectónico adequado
- Materiais didácticos para todos os alunos
- Oportunidades de comunicação e interacção
- Ambiente de aprendizagem centrado nos alunos
- Clima organizacional do processo de ensino-aprendizagem inclusivo
- Ambiente de envolvimento da família

PARTE II: INSTRUÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

As questões do instrumento de pesquisa foram desenhadas de forma a explicitar o estado de inclusão no contexto de escolar das escolas do município do Lobito, considerando quer o ambiente físico quer sociais do ambiente educativo. Desta forma, este instrumento pode constituir-se como um guia para a melhoria de práticas por parte dos diferentes agentes da comunidade educativa, a usar

individualmente ou em grupo, designadamente por professores/as e outros profissionais da comunidade educativa, como os pais ou encarregados de educação dos alunos.

O instrumento de pesquisa pode ser utilizado para diversos fins: (a) explicitar o nível de inclusão no contexto de educação escolar; (b) servir de base à reflexão e discussão acerca da inclusão dos alunos e de outros agentes educativos na comunidade educativa; (c) identificar e descrever as áreas problemáticas no processo de inclusão, estabelecer estratégias para de melhoria e planear acções interventivas para a inclusão escolar; (d) avaliar formas de trabalhar inclusivas.

Sendo assim preencha assinalando com um X nos quadradinhos que te parecem convenientes.

PARTE III: IDENTIFICAÇÃO

1. Idade _____

2. Sexo. M _____ F _____

PARTE IV: QUESTÕES RELACIONADAS AO AMBIENTE DE ACOLHIMENTO DA ESCOLA

3. **Considera que todos os alunos e respectivas famílias se sentem bem acolhidos?**

- Sim
- Não
- Talvez

4. **Que características fazem do seu contexto escolar um espaço confortável e estimulante para os alunos e para os profissionais?**

- É um ambiente de pertença
- É um ambiente de Solidariedade
- Ambiente sadio para aprendizagem
- Espaço de aprendizagem
- Espaço de socialização
- Nenhuma opção
- Todas as opções

5. **Como é que as lideranças promovem uma cultura colaborativa e inclusiva?**

- Convocando reuniões
- Convidando para as actividades escolares
- Promovendo a gestão participativa
- Decidindo todos para os objectivos da escola
- Todas as opções
- Nenhuma opção

6. Como é que o seu contexto de educação escolar reflecte e valoriza a diversidade da comunidade local?

- Acolhendo todos sem distinção social, económica.
- Fazendo com que todos aprendam juntos
- Aceitando as particularidades individuais

7. Como é promovido nos alunos o sentido de pertença na escola?

- Promovendo o sentido de igualdade
- Oportunidade
- Irmandade
- Solidariedade
- Partilha
- Todas as opções

8. Considera que há alguns (s) alunos (s) que se possa sentir excluída?

- Sim
- Não

9. O que gostaria de mudar?

- Mais interacção entre os alunos
- Mais interacção entre professores
- Mais interacção entre professores – alunos - professores
- Mais acção da comunidade educativa escolar

PARTE V: QUESTÕES RELACIONADAS AO AMBIENTE SOCIAL INCLUSIVO DA ESCOLA

10. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todos os alunos?

- Sim
- Não

11. Como é que todos os alunos são envolvidos nas actividades extras-escolares?

- Participando nas campanhas de limpeza
- Organizando palestras
- Organizando actividades recreativas como: danças, jogos e concursos.
- Excursões
- Outras actividades

12. Como é que os alunos são encorajados a respeitar as diferenças individuais existentes no grupo?

- Respeitando as diferenças
- Ensinando que o “outro” é além das diferenças “pessoa” tal como ele
- Ensinando-os a socializarem-se no grupo

13. Como é que encoraja os alunos a desenvolver comportamentos positivos?

- Ensinando-os o bem
- Ensinando o respeito pelas diferenças
- Cultivar auto - estima
- Cultivar o espírito de grupo

14. O que se faz para que os alunos sejam capazes de resolver conflitos?

- Ensina-los a dialogar
- Ensina-los a Saber, ouvir.
- Ensina-los, a saber, ser.
- Ensina-los a intervir quando necessário
- Outras opções

15. O que gostaria de mudar?

- Mais dialogo
- Interacção entre todos agentes escolares
- Evitar o preconceito
- Evitar as etiquetas sociais
- Respeitar as diferenças
- Nenhuma opção
- Todas as opções

PARTE VI: QUESTÕES CENTRADA NOS ALUNOS

16. As propostas de actividades são pensadas com base nos interesses e escolhas dos alunos?

- Sim

Não

Nem sempre

17. Dá resposta às opiniões e questões que cada aluno expressa?

Sim

Não

18. Todos os alunos são envolvidos nas decisões que são importantes para elas?

Sim

Não

19. As transições entre actividades são facilitadas para todos os alunos?

Sim

Não

20. Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)?

Sim

Não

21. Os professores têm acesso ao apoio adicional e/ou externo quando necessário?

Sim

Não

22. O que gostaria de mudar?

Mais acessibilidade dos meios didáticos para os alunos

Mais consideração sobre o que os alunos pensam sobre as actividades

Direito de respostas aos alunos

Atenção aos interesses dos alunos

PARTE VII: AMBIENTE FÍSICO PENSADO EM FUNÇÃO DAS CRIANÇAS

23. Os espaços interiores e exteriores do estabelecimento são acessíveis a todos os alunos?

Sim

Não

24. Todos os alunos têm oportunidade de participar?

Sim

Não

25. Em que medida percentual o estabelecimento escolar é promotor da segurança e saúde de todos os alunos?

- De 10% a 20%
- De 30% a 50%
- De 60% a 80%
- De 90% a 100%

26. O mobiliário e o equipamento são adequados a todos os alunos?

- Sim
- Não

27. Como garante oportunidades para todos os alunos participarem nas actividades fora do estabelecimento (por exemplo, excursões, visitas, eventos desportivos, outras)?

- Comunicar aos encarregados de educação
- Estabelecer o preço dos transportes ao alcance de todos
- Pedir ao coordenador de turma para sensibilizar e incentivar os alunos
- Todas as opções
- Nenhuma opção

28. O que gostaria de mudar?

- Alargar o pátio em virtude de números de alunos
- Criar espaços verdes
- Mais acção para a educação ambiental

PARTE VIII: OPORTUNIDADE DE COMUNICAÇÃO PARA TODOS

29. O Ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem?

- Sim
- Não

30. Em que medida é que as actividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio dos alunos?

- De 10% a 20%
- De 30% a 50%
- De 60% a 80%
- De 90% a 100%

31. Nas conversas com outros alunos, todos têm oportunidades de partilhar ideias, emoções e preocupações?

- Sim
- Não

As vezes

32. Utiliza diferentes meios para facilitar a comunicação de todos os alunos (por exemplo, imagens, sinais gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos)?

Sim

Não

33. O que gostaria de mudar?

Mais facilidade na comunicação entre os alunos

Mais facilidade na comunicação entre professores-alunos

Mais facilidade na comunicação entre professores-professores

Mais facilidade na comunicação entre professores-alunos e outros membros da comunidade escolar

PARTE IX: AMBIENTE INCLUSIVO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

34. Todos os alunos participam nas actividades de aprendizagem que se desenvolvem para toda turma?

Sim

Não

35. Existem expectativas elevadas relativamente a todos os alunos?

Sim

Não

36. Como reconhece os esforços e realizações de todos os alunos?

Elogiando

Presenteando

Incentivando a superar cada vez mais

Não faço nada

37. Como utiliza a diversidade e as potencialidades e recursos de cada aluno nas actividades de aprendizagem?

Considerando os níveis cognitivos individuais

Colocando-os a trabalharem juntos

Aplicando o métodos de elaboração conjunta

Os mais aplicados ajudam os outros

38. Os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva?

Sim

Não

39. O que gostaria de mudar?

Formação dos professores para a inclusão escolar

Formação contínua dos professores

Mais espírito de interajuda entre os alunos

PARTE X: AMBIENTE DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA

40. Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas actividades diárias? Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias?

Sim

Não

40. Os pais estão informados acerca do que se passa nas actividades diárias?

Sim

Não

41. Como são envolvidos os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio dos filhos?

Mandando tarefas para casa aos alunos com apoio dos pais ou encarregado de educação

Pedindo os pais ou encarregados de educação a assinarem as cadernetas

Envolvendo-os noutras actividades relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos

42. O que gostaria de mudar?

Mais envolvimento dos pais ou encarregados de educação

Mais ajuda dos pais na vida académica dos filhos

Ambas as opções

APÊNDICE -B

ENTREVISTA POR INQUÉRITO DIRECCIONADO AOS MEMBROS DE DIRECCÃO DA ESCOLA

Objectivo: Sou estudante da Universidade Portucalense do Porto -Portugal, mestrando em Ciência da Educação, do Curso de Administração e Gestão da Educação. Estou a fazer uma pesquisa sobre **“Formação de professores para a escola inclusiva: Análise de contextos e Práticas de Combate ao insucesso escolar dos alunos da 7ª Classe do Colégio Bg nº 2024 José Samuel no Município do Lobito.”**

Agradeço a sua colaboração e a sua disponibilidade. Seu *feedback* é importante para o trabalho de pesquisa e, todas as informações dadas serão confidenciais.

1. A sua escola tem uma política clara sobre educação inclusiva?
2. Trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva?
3. Revela evidências de que a direcção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva?
4. Quais são as barreiras que impedem a sua escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem?
5. Tem profissionais especializados que apoiam os professores, comunidade educativa, pais e alunos para o sucesso da aprendizagem?
6. A escola tem desenvolvido seminários de capacitação para a formação dos professores para a inclusão escolar?