



UNIVERSIDADE DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

TESE EM OPÇÃO DO GRAU CIENTÍFICO DE DOUTOR EM DIDÁCTICA
E ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

Necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário para
atenção à diversidade dos alunos na sala de aula: dois estudos de caso em
Angola.

Por:

Suzana Ndembele

Directora:

Prof. Dra. Elena Hernández de la Torre

SEVILLA

2022

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

O00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Por:
Suzana Ndembele

Directora:
Prof. Dra. Elena Hernández de la Torre

SEVILLA, 2022

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

O00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Tese apresentada à Universidade de Sevilla para a obtenção do grau científico de Doutor em Educação, sob a Orientação Científica da Professora Doutora Elena Hernández de la Torre, Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Grado y Doctorado en Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica e Organização de Instituições Educativas.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Dedico esta Tese ao meu filho

Nicolas e ao Mnh.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

O00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



AGRADECIMENTOS

A Deus pelo precioso dom da vida e com ela brindou-nos com a presença maravilhosa daqueles que juntos trilhamos os ásperos e simpáticos momentos ao longo de toda a caminhada académica.

Aos professores do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) que incansavelmente nos transmitiram bases fundamentais e científicas ao longo de toda a formação de Pós-Graduação e a posterior; bem como o apoio na aquisição e legalização de toda a documentação.

Aos professores da Universidade de Sevilla que não pouparam os seus esforços deslocando-se a Lisboa nos primeiros anos de formação Doutoral.

O meu mais sincero agradecimento a minha Directora, a Professora Doutora Elena Hernández de la Torre a quem muito admiro pela maneira simples, paciente que de forma sábia orientou o nosso trabalho. Ensinou-me e abriu-me as portas para o respeito a diversidade, mostrando-me que as diferenças da cor não são as diferenças da ciência. Obrigada por ter sido permanente guia, apoio, amizade e por ter acreditado em mim.

À Universidade de Sevilla na pessoa do Professor Doutor Carlos Garcia Marcelo que aceitou o desafio de integrar no Programa de Doutoramento o grupo de estudantes angolanos, o nosso profundo agradecimento.

À Professora Doutora Cristina Mayor que tem sido incansável em aturar-nos, a nossa eterna gratidão.

Aos colegas do doutoramento, agradecemos de coração pelo incentivo insistente desde o primeiro momento, pressão caloroso e apoio em todos os momentos bons e menos bons. Ao nosso colega Dr. João Baca que Deus o tenha no seu reino.

Aos meus queridos pais, Rafael Catombela e Luísa Gueve, que foram os meus primeiros educadores e por tudo quanto significam para mim, a minha eterna gratidão.

Aos meus Irmãos: Kaniy, Navalu, Kuyela, Navaia, Benguela, Ngumbe, Tchiloka, Yondela, Pena, Mayengue e Salas os meus agradecimentos pelo apoio e estima que vos caracteriza.

Aos amigos e parentes: Reverendos padres Gaudêncio do Rosário Faustino Sangandu, José Mombo Lelo, agradeço profundamente o vosso apoio e estima.

A todos os professores das escolas do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe que participaram desta investigação, a nossa eterna gratidão.

Ao meu querido “papá” e cunhado José Mandé Tchimuco e ao senhor José Manuel (ambos de feliz memória), que ajudaram na execução da investigação na Província do Namibe, que Deus os tenha no seu reino.



Ao professor Pe.PhD. Matias Nicolau Hungulu pelo incentivo, apreço, compreensão, apoio e estima.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	xviii
ABSTRACT.....	xx
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	xxii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: ABORDAGEM DA PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO.....	6
1.3. Breves considerações sobre o sistema educativo.....	10
1.3.1. Breve resenha da inclusão em Angola.....	12
1.3.2. Breves considerações sobre a formação do professor em Angola.....	14
1.4. Justificação do projecto.....	17
1.5. Problema científico.....	21
1.6. Objectivos da Investigação.....	22
1.6.1. Objectivo geral.....	22
1.6.2. Objectivos específicos.....	23
1.7. Tarefas do percurso didáctico/ pedagógico e investigativo.....	23
CAPÍTULO II: JUSTIFICAÇÃO TEÓRICO.....	25
2.1. Contextualização e evolução histórica do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais.....	27
2.1.1. Desenvolvimento histórico do conceito dos alunos com necessidades educativas especiais.....	30
2.1.2. Dificuldades na formação com crianças com necessidades educativas especiais na perspectiva de uma educação inclusiva.....	32
2.2. A educação inclusiva e a escola para todos.....	36
2.2.1. A pertinência da identificação das práticas da inclusão nas instituições escolares.....	38
2.2.2. O caminho da inclusão educativa e novas práticas inclusivas.....	41
2.2.3. O sistema educativo face aos desafios do processo da inclusão educativa.....	43
2.2.4. A comunidade educativa e o processo da inclusão educativa.....	46
2.2.5. A educação multicultural como estratégia para uma educação inclusiva.....	50
2.2.6. Vozes e experiências da prática da inclusão educativa.....	52



2.2.7. A inclusão como princípio humanístico nos sistemas e práticas educativas	56
2.3. Necesidades formativas dos professores para atender a diversidade	60
2.3.1. A formação do professor face aos desafios do princípio da atenção à diversidade	63
2.3.3. A Formação do professor chave para uma inclusão educativa e a inserção social do aluno.....	67
2.3.4. Desenvolvimento de competências do professor para a atenção à diversidade	71
2.3.5. Mediações, exigências e incongruências na gestão da atenção à diversidade	74
2.3.7. O professor como estudante da sua própria educação no processo da atenção à diversidade	80
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	83
3.1.1. Antecedentes e tendências actuais na educação e o estado actual das necessidades formativas para a diversidade	86
3.1.2. Processo de validação dos instrumentos de recolha de dados e categorias das técnicas utilizadas	88
3.1.3. Instrumentos e técnicas de recolha das informações e sua respectiva análise	88
3.1.4. Mapa conceptual da síntese do processo de análise dos dados quantitativos e qualitativos.....	94
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
4.1. Caracterização da amostra	98
4.1.1. Identificação dos professores participantes do questionário.....	99
4.2. Análise do questionário de necessidades formativas dos professores do ensino primário	101
4.2.1. Análise do questionário dos professores do ensino primário de Benguela.....	102
4.2.2. Análise do questionário dos professores de ensino primário de Namibe	104
4.2.3. Análise das entrevistas de necessidades formativas dos professores do ensino primário de Benguela.....	110
4.2.4. Análise das entrevistas de necessidades formativas dos professores do ensino primário de Namibe	131
4.3. Análise do questionário sobre necessidades formativas dos professores de ensino secundário	152
4.3.1. Professores de ensino secundário de Benguela (questionário)	152
4.3.2. Professores do ensino secundário de Namibe	154



4.3.2.2	Análise comparativa entre ambos profesores de cada provincia: diferencias e semelhanças de necesidades formativas. (questionário e entrevista).....	164
4.3.2.2.1.	Análise comparativa: diferencias e semelhanças de necesidades formativas entre profesores de ensino primário e profesores de ensino secundário da mesma provincia do Benguela (questionário e entrevista).....	164
4.3.2.2.2.	Análise comparativa: diferencias e semelhanças de necesidades formativas entre profesores de ensino primário e profesores de ensino secundário da mesma provincia do Namibe (questionário e entrevistas).....	171
4.3.3.	Análise de entrevistas dos profesores de ensino secundário de Benguela	177
4.3.4.	Análise de entrevistas dos profesores de ensino secundário do Namibe	194
4.3.5.	Análise comparativa: diferencias e semelhanças de necesidades formativas entre profesores de ensino primário e ensino secundário das duas provincias (Benguela e Namibe): Questionário e entrevista	219
4.3.6.	Análise de dados recolhidos desde o focus group sobre os profesores de Benguela	226
4.4.	Análise das observações por provincias e níveis.....	228
4.4.1.	Análise comparativa das observações feitas em turmas de ensino primário das duas provincias nomeadamente em Benguela e Namibe	229
4.4.2.	Análise comparativa das observações em turmas de ensino secundário de ambas as provincias (Benguela e Namibe).....	232
4.4.3	Triangulação dos resultados.....	237
CAPÍTULO V: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES GERAIS DA INVESTIGAÇÃO		241
5.1.	Discussão dos resultados	242
5.1.1.	Informações gerais	242
5.1.2.	Reflexões do nível de conhecimento dos profesores acerca da atenção à diversidade	243
5.1.3.	Apreciação das atitudes e valores dos profesores atinente ao princípio de atenção à diversidade	243
5.1.4.	Considerações sobre a necessidade de aperfeiçoamento da didáctica para o desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem em atenção à diversidade dos alunos	245
5.1.5.	Compromisso da comunidade educativa no processo de atenção a diversidade dos alunos	245
5.1.6.	Limitações da investigação, suas implicações e futuras investigações que podem ser realizadas	247



5.2. Conclusões de necessidades formativas de professores de ensino primário de Benguela e do Namibe..... 249

5.3. Conclusões de necessidades formativas de professores de ensino secundário: Namibe e Benguela 252

5.4. Conclusões de análise comparativa entre ambos professores de cada província: diferenças e semelhanças de necessidades formativas..... 255

 5.4.1 Conclusão da análise comparativa: Diferenças e semelhanças de necessidades formativas entre professores de ensino primário e professores do ensino secundário da província de Benguela..... 256

 5.4.2. Conclusão da análise comparativa: Diferenças e semelhanças de necessidades formativas entre professores de ensino primário e professores de ensino secundário da província de Namibe 259

5.5. Conclusões gerais da investigação acerca de necessidades formativas dos professores de ensino primário e secundário dos dois níveis nas duas províncias (diferenças e semelhanças)262

 5.6. Conclusões específicas..... 268

CAPÍTULO VI: PROPOSTA DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO PARA A ATENÇÃO À DIVERSIDADE 282

6.1. Projecto de Programa para Professores de Ensino Primário e Secundário para a Atenção à Diversidade..... 283

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 290

APÊNDICES 304



ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	16
Tabela 2	51
Tabela 3	65
Tabela 4	89
Tabela 5	91
Tabela 6	92
Tabela 7	92
Tabela 8	102
Tabela 9	104
Tabela 10	106
Tabela 11	107
Tabela 12	108
Tabela 13	109
Tabela 14	111
Tabela 15	112
Tabela 16	112
Tabela 17	113
Tabela 18	113
Tabela 19	114
Tabela 20	116
Tabela 21	116
Tabela 22	117
Tabela 23	117
Tabela 24	118
Tabela 25	118



Tabela 26	119
Tabela 27	120
Tabela 28	121
Tabela 29	122
Tabela 30	122
Tabela 31	123
Tabela 32	124
Tabela 33	125
Tabela 34	125
Tabela 35	126
Tabela 36	127
Tabela 37	127
Tabela 38	128
Tabela 39	128
Tabela 40	129
Tabela 41	131
Tabela 42	132
Tabela 43	132
Tabela 44	133
Tabela 45	133
Tabela 46	134
Tabela 47	135
Tabela 48	135
Tabela 49	136
Tabela 50	136
Tabela 51	137



Tabela 52	137
Tabela 53	138
Tabela 54	139
Tabela 55	140
Tabela 56	140
Tabela 57	141
Tabela 58	141
Tabela 59	142
Tabela 60	143
Tabela 61	143
Tabela 62	144
Tabela 63	144
Tabela 64	145
Tabela 65	145
Tabela 66	146
Tabela 67	146
Tabela 68	153
Tabela 69	155
Tabela 70	156
Tabela 71	158
Tabela 72	160
Tabela 73	162
Tabela 74	164
Tabela 75	171
Tabela 76	177
Tabela 77	178



Tabela 78.....	179
Tabela 79.....	179
Tabela 80.....	180
Tabela 81.....	180
Tabela 82.....	182
Tabela 83.....	182
Tabela 84.....	183
Tabela 85.....	183
Tabela 86.....	184
Tabela 87.....	184
Tabela 88.....	185
Tabela 89.....	186
Tabela 90.....	187
Tabela 91.....	187
Tabela 92.....	188
Tabela 93.....	189
Tabela 94.....	189
Tabela 95.....	190
Tabela 96.....	190
Tabela 97.....	191
Tabela 98.....	191
Tabela 99.....	191
Tabela 100.....	192
Tabela 101.....	193
Tabela 102.....	195
Tabela 103.....	196



Tabela 104.....	196
Tabela 105.....	197
Tabela 106.....	197
Tabela 107.....	198
Tabela 108.....	200
Tabela 109.....	200
Tabela 110.....	201
Tabela 111.....	201
Tabela 112.....	202
Tabela 113.....	202
Tabela 114.....	203
Tabela 115.....	204
Tabela 116.....	205
Tabela 117.....	206
Tabela 118.....	207
Tabela 119.....	208
Tabela 120.....	209
Tabela 121.....	210
Tabela 122.....	210
Tabela 123.....	211
Tabela 124.....	211
Tabela 125.....	212
Tabela 126.....	212
Tabela 127.....	213
Tabela 128.....	213
Tabela 129.....	220



Tabela 130.....	234
Tabela 131.....	234
Tabela 132.....	235
Tabela 133.....	235
Tabela 134.....	235
Tabela 135.....	236
Tabela 136.....	237
Tabela 137.....	239
Tabela 138.....	288

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	7
Figura 2	8
Figura 3	11
Figura 4	12
Figura 5	26
Figura 6	84
Figura 7	89
Figura 8	94
Figura 9	99
Figura 10	100
Figura 11	100
Figura 12	101
Figura 13	107
Figura 14	108
Figura 15	109
Figura 16	110
Figura 17	157
Figura 18	159
Figura 19	161
Figura 20	163
Figura 21	269
Figura 23	273
Figura 23	275
Figura 24	277
Figura 25	279
Figura 26	286



ÍNDICE DE APÉNDICES

Apêndice 1:Tabela das categorias, denominação e objetivos.....	304
Apêndice 2: Tabela de definição de categorias e de códigos.....	305
Apêndice 3:Identificação de categorias / sob - categorias e códigos	307
Apêndice 4:Questionário.....	309
Apêndice 5: Questionário modelo da escala de Likert.....	310
Apêndice 6: Guião da entrevista	312
Apêndice 7:Grelha de observaçãodas práticas educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe.....	314
Apêndice 8: Análise por categorias das observações das práticas educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe.....	316
Apêndice 9:Triangulação de fontes de dados- Questionário modelo de Likert.....	319
Apêndice 10: Triangulação de fontes de dados- Entrevista Semiestruturada.....	320
Apêndice 11: Triangulação de fontes de dados- Observações	323



RESUMO

A presente investigação estabelece dois estudos de casos comparativos realizados no contexto angolano entre as escolas do ensino primário e secundário em duas províncias nomeadamente Benguela e Namibe. A investigação centrou-se na análise das necessidades formativas dos professores de ensino primário e do ensino secundário a respeito da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula em Angola.

Para a concretização do objectivo geral traçamos os seguintes objectivos específicos que se resumem no seguinte: identificar as necessidades formativas que os professores do ensino primário e secundário apresentam nas suas práticas pedagógicas em relação ao princípio da atenção à diversidade dos alunos em sala de aula; b) comparar as necessidades formativas existentes entre professores de ensino primário de (Benguela e Namibe); c) comparar as necessidades formativas existentes entre professores do ensino secundário de (Benguela e Namibe); d) comparar as necessidades formativas dos professores do ensino primário com as dos professores do ensino secundário por Província; e) comparar as necessidades formativas dos professores das duas províncias; f) desenhar uma estratégia de formação tendo em conta o princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula para a melhoria da qualidade da educação para todos.

Para a obtenção dos resultados, seguiu-se uma metodologia mista quantitativa e qualitativa baseada num enfoque “descritivo” com recurso as técnicas de inquérito por questionário do modelo da Escala de Likert numa amostra de 80 professores, isto é 20 do ensino primário e 20 do ensino secundário em cada província num total de 40 professores por província, dados estes analisados por categorias através do IBM SPSS Statistics 22 ®. ; a entrevista semiestruturada foi aplicada a 20 professores da amostra anterior, 10 por cada província, numa percentagem de 5 professores por cada nível de ensino cujos resultados foram submetidos ao programa MAXQDA12. Ainda a investigação contou com a técnica de observação das práticas educativas junto de 8 professores nas suas respectivas salas de aula, numa percentagem de 4 professores por cada província cujos dados foram analisados de forma descritiva. A técnica de focus group numa amostra de 5 professores foi apenas utilizada em Benguela que serviu como critério de desempate. No entanto, os resultados não nos permitem estabelecer diferenças de necessidades formativas relevantes, na medida em que as percentagens de escolha de afirmações entre professores de ensino primário e secundário das duas províncias mantém muita similitude, ou seja, os resultados são quase semelhantes. Conclui-se que de maneira geral, se observa que os professores consideram e



partilharam pela maioria que a formação dos professores incluía o conhecimento ou competências metodológicas e didáticas ou ainda, que a formação dos professores os capacite para atender o desafio da atenção á diversidade.

Palavras-chave: Necesidades formativas, atenção a diversidade, educação inclusiva, necesidades educativas.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



ABSTRACT

The present investigation establishes two comparative case studies carried out in the Angolan context between primary and secondary schools in two provinces namely Benguela and Namibe. The investigation focused on the analysis of the training needs of primary and secondary education teachers regarding attention to student diversity in the classroom in Angola.

In order to achieve the general objective, we outline the following specific objectives, which can be summarized as follows: identify the training needs that primary and secondary education teachers present in their pedagogical practices in relation to the principle of attention to the diversity of students in the classroom; b) compare existing training needs among primary school teachers (Benguela and Namibe); c) compare existing training needs among secondary school teachers in (Benguela and Namibe); d) compare the training needs of primary school teachers with those of secondary school teachers by Province; e) compare the training needs of teachers in the two provinces; f) design a training strategy taking into account the principle of attention to the diversity of students in the classroom to improve the quality of education for all.

In order to obtain the results, a mixed quantitative and qualitative methodology was followed, based on a “descriptive” approach, using the questionnaire survey techniques of the Likert Scale model in a sample of 80 teachers, that is, 20 from primary education and 20 from elementary school. secondary education in each province in a total of 40 teachers per province, data analyzed by categories using IBM SPSS Statistics 22 ®. ; the semi-structured interview was applied to 20 teachers from the previous sample, 10 from each province, in a percentage of 5 teachers from each level of education whose results were submitted to the MAXQDA12 program. The investigation also relied on the technique of observation of educational practices with 8 teachers in their respective classrooms, in a percentage of 4 teachers for each province whose data were analyzed in a descriptive way. The focus group technique in a sample of 5 teachers was only used in Benguela, which served as a tie-breaking criterion. However, the results do not allow us to establish differences in relevant training needs, as the percentages of choice of statements between primary and secondary school teachers in the two provinces are very similar, that is, the results are almost similar. It is concluded that, in general, it is observed that teachers consider and share by the majority that teacher training includes knowledge or



methodological and didactic skills or that teacher training enables them to meet the challenge of attention to diversity
Keyword: Training needs, attention to diversity, inclusive education, educational needs Training, inclusion.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

IMB SPSS Statistics – Software de tratamiento de datos cuantitativos.
INIDE - Instituto Nacional de Investigación e Desenvolvimento da Educação.
LBSE. - Lei de Bases do Sistema da Educação.
MED - Ministério da Educação.
MPLA- Movimento Popular para Libertação de Angola
UNESCO–Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITA - União Nacional pela Independência Total de Angola
FNLA- Frente Nacional para a Libertação de Angola
NEE - Necessidades Educativas Especiais
EE- Educação Especial
ISCE- Instituto Superior de Ciências Educativas
N.R- Não Responde
ISPOCAB- Instituto Superior Politécnico Católico de Benguela
EFP-Escolas de Formação de Professor
IMNE - Instituto Médio Normal de Educação
RAREA- Relatório da Avaliação da Reforma Educativa em Angola
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico



INTRODUÇÃO

A presente Tese de Doutoramento tem como tema: **Necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula: dois estudos de caso em Angola.**

Actualmente, o princípio da atenção à diversidade dos alunos em contextos de sala de aula e em ambientes de aprendizagens, tem sido uma das questões mais discutida em função das novas exigências postas pela educação inclusiva e naturalmente questiona-se também a própria formação do professor para uma educação que contempla à diversidade dos alunos.

Coerentemente, em nosso contexto a literatura que aborda a formação do professor para a atenção à diversidade do aluno é bastante escassa. São novas as suas implicações e contornos e constituem o objecto de muitas controvérsias em diferentes níveis o que lhe confere a sua modernidade no tempo e em diferentes contextos, nas políticas educativas e realidades sociais.

Depreende-se que as necessidades formativas dos professores para a atenção à diversidade dos alunos em salas de aula podem ser estudadas desde as diferentes perspectivas. Em Moriña & Cotán (2017) percebe-se que, “para a inclusão dos alunos são necessários ajustes e uso de metodologias diversas, recursos que facilitem o acesso aos conteúdos, tempo extra ou adaptação das provas de avaliação. Para tudo isto, a formação dos professores se contempla como imprescindível”(p.22).

As constantes mudanças sociais reflectem-se nas políticas educativas e conseqüentemente suscitam reformas educativas. As resistências, avanços e retrocessos e problemas de várias ordens, são alguns dos indícios característicos desse processo de mudanças mundiais. É neste contexto que a problemática da atenção à diversidade dos alunos em salas de aula e, não obstante a própria formação dos professores, se torna um dos temas pertinente dos nossos tempos em quase por todas as partes do mundo. Dito de outra forma, “as políticas educativas tendem a evoluir positivamente em vista aos desafios da inclusão, porém, o caminho ainda é longo para que todas as instituições de ensino público e privado sejam consideradas inclusivas” (Melo, 2017, p.14). A compreensão prática e teórica de alguns termos muito associados à diversidade são um outro caminho a fazer. Concernente a temática da atenção à diversidade, percebe-se, no contexto actual, que as reflexões sobre a qualidade da educação para todos, evidenciam termos como: “equidade, diversidade e inclusão educativa”, considerados por um lado, como equivalentes e, por outro lado, como



complementos de referência da diversidade (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura[UNESCO], 2008). Do nosso ponto de vista, a noção do princípio de atenção à diversidade contribui para um novo significado de escola que não se ajusta aos fundamentos da escola tradicional. Assim, “a atenção à diversidade implica mudanças ao nível da organização escolar, recursos humanos, infra - estruturas e materiais, bem como do comportamento humano face às atitudes adoptadas em relação à diversidade” (Melo, 2017, p.13). A necessidade de fazer mudanças significativas nas práticas educativas, nos contextos de aprendizagens e na formação de professores parece ser uma questão inadiável embora, algumas dessas tentativas na realidade, carecem de políticas claras e sustentáveis. Na perspectiva de Ndembele & Hernández (2020),“a formação e o desenvolvimento profissional dos professores deve” ser essencialmente prioritário para “sistema educativo” (...) “dada a sua incidência nos processos de câmbio, de inovação educativa e da melhoria da qualidade da formação para a atenção à diversidade que fomenta a inclusão educativa”(p.115).

Tudo indica que o tema em discussão merece muita atenção pelo seu valor teórico e prático quer seja na sociedade em geral, quer seja no sistema educativo com maior realce na formação de todos os agentes educativos.

Dada a pertinência da temática, Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, (2009), consideram que o professor, “para além dos saberes científicos, específicos (...), deve incluir uma série de competências didáticas e pedagógicas inerentes à função docente (...), desenvolver acções que respondam aos problemas éticos e às diferenças que ainda persistem no interior de muitas salas de aula”(p. 63).

De acordo com Martínez Mora, Orrego Muñoz, & Palencia Zapata, S. (2018), “a educação inclusiva sustenta que o sistema educativo deve dotar-se de condições necessárias, desde as físicas até as pedagógicas para oferece uma educação de qualidade que responda à diversidade dos estudantes” (p.150).

A atenção à diversidade dos alunos como desafio na formação dos agentes educativos a nível de Angola impõe uma nova consciência, formação e supervisão para ultrapassar as necessidades, as barreiras criadas e aceder a qualidade do ensino para todos.

Esta questão, de certo modo, demonstra o desafio que aponta para um estudo que vai analisar as principais necessidades formativas que os professores sentem nas suas aulas perante a diversidade dos alunos. Para Rodrigues & Lima-Rodrigues (2012) a necessidade



dos profesores de ensino regular de trabalhar as capacidades e a aquisição de melhores competências para o desempenho de suas actividades num ambiente de ensino inclusivo é fundamental. “É nesta ordem de ideias que a formação de professores se configura como uma dimensão estruturante da mudança e melhoria das práticas curriculares e, por consequência, dos sistemas de educação e formação” (Simão et. al., 2009, p.63). A presente investigação tem as seguintes perguntas científicas:

- Quais são as principais necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário relativamente ao princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula?
- Que diferenças e semelhanças de necessidades formativas para atenção à diversidade dos alunos existem entre professores de ensino primário da província de Benguela e os da província do Namibe?
- Que diferenças e semelhanças de necessidades formativas para atenção à diversidade dos alunos existem entre professores de ensino secundário da província de Benguela e os da província do Namibe?
- Como se caracterizam as necessidades formativas dos professores de ensino primário comparativamente as dos professores do ensino secundário em cada província.
- Quais são as diferenças e semelhanças de necessidades formativas que existem entre professores de ensino primário e secundário de Benguela com os professores de ensino primário e secundário do Namibe?
- Que fundamentos estruturais a ter em conta para a proposta de formação de professores para atenção à diversidade na sala de aula no contexto angolano?

Na base do exposto traçamos os seguintes objectivos:

Objectivo geral: Analisar as necessidades formativas dos professores de ensino primário e de ensino secundário para a atenção à diversidade dos alunos em Angola.

Os objectivos específicos constituem a operacionalização do objectivo geral segundo (Lakatos & Marconi, 2013).

1) Identificar e descrever as necessidades formativas que os professores do ensino primário e secundário das duas províncias apresentam nas suas práticas pedagógicas em relação ao princípio da atenção à diversidade dos alunos em salas de aula; 2) Comparar as necessidades formativas existentes para a atenção à diversidade dos alunos entre



profesores de ensino primário da província de Benguela e os da província do Namibe; 3) Comparar as necessidades formativas para a atenção à diversidade dos alunos entre professores de ensino secundário da província de Benguela e os da província do Namibe; 4) Comparar as necessidades formativas dos professores do ensino primário com as dos professores do ensino secundário por Província; 5) Comparar e discriminar as necessidades formativas dos professores para a atenção à diversidade dos alunos em salas de aula das duas províncias; 6) Desenhar uma estratégia de formação tendo em conta o princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula para a melhoria da qualidade da educação para todos.

Para o seguimento dos objectivos se utilizou uma metodologia mista quantitativa e qualitativa de carácter descritiva com recurso a escala de modelo de Likert, entrevistas, Focus Group e a observação das aulas.

O trabalho consta de seis capítulos. O Capítulo I, “*Problema de investigação*” fundamentado e contextualizado com base aos normativos angolanos. Descreve a origem e a justificação do problema, bem como as perguntas científicas, hipóteses, os objectivos gerais e específicos que nortearam toda a acção investigadora.

O Capítulo II “*Marco Teórico*” refere-se aos aspectos teóricos que sustentam a investigação, espelhando vários juízos temáticos relacionados com o tema de investigação. Parte da definição de termos e conceitos chave como: necessidades formativas, atenção a diversidade, educação inclusiva e necessidades educativas. Aludimos as diferentes teorias que, de modo particular marcaram as bases da inclusão e tácticas de superação de algumas lacunas em relação a situação em estudo, e uma variedade de abordagens relevantes sobre a formação do professor para a escola inclusiva.

O Capítulo III refere-se ao “*Marco Metodológico,*” que de forma geral espelha e apresenta todo o percurso metodológico adoptado. Evidencia os procedimentos referentes a validação do conteúdo, as fontes da recolha dos dados e o modo como esses instrumentos foram aplicados à amostra de 80 professores sendo 40 da província de Benguela e 40 da província do Namibe, dos quais 20 do ensino primário e 20 do ensino secundário em ambas as províncias. Espelha igualmente, a técnica da entrevista feita a 20 professores participantes da amostra anterior numa amostra de 10 em cada província, bem como a técnica de observação centrada numa amostra em 4 professores de cada província. De igual forma espelha o uso e modalidade do focus group com 5 professores apenas de Benguela.



Outrossim, este Capítulo visualiza a forma do processo da recolha da información que se fez em duas viagens por terra numa distância de 403 quilómetros cujos dados foram analisados por categorías e dimensións e permitiram o coñecemento das principais necesidades formativas dos profesores con base a descrición do cuestionario, das observacións, do focus group e das entrevistas con recurso aos programas estatísticos de SPSS para datos cuantitativos e Maxqdea 12 para datos cualitativos.

O Capítulo IV “*Apresentación, análise, interpretación e discusión dos datos*”. Os datos están representados através de gráficos e tabelas efectivamente a presentación dos datos recollidos através da escala de Likert, da entrevista, do gocus group, das observacións das aulas, e a análise e discusión dos resultados.

O Capítulo V reflecte a “*Discussão*” e as “*Conclusões*” da respectiva investigación con base num soporte teórico e empírico.

O Capítulo VI reporta uma Proposta de Formación de Profesores que se fundamenta em teorías sobre a inclusión e as necesidades que se evidenciam a partir dos resultados da investigación seguido das referências bibliográficas e um corpo de anexos e apêndices.



CAPÍTULO I: ABORDAGEM DA PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



CAPÍTULO I: ABORDAGEM DA PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo começa por contextualizar o problema da investigação e sua origem, o problema científico, hipóteses, as perguntas científicas, os objetivos que orientaram toda a acção investigadora, a justificação do projecto e o realce de todo o processo investigativo.

Figura 1

Desenho do processo da abordagem da problemática de investigação

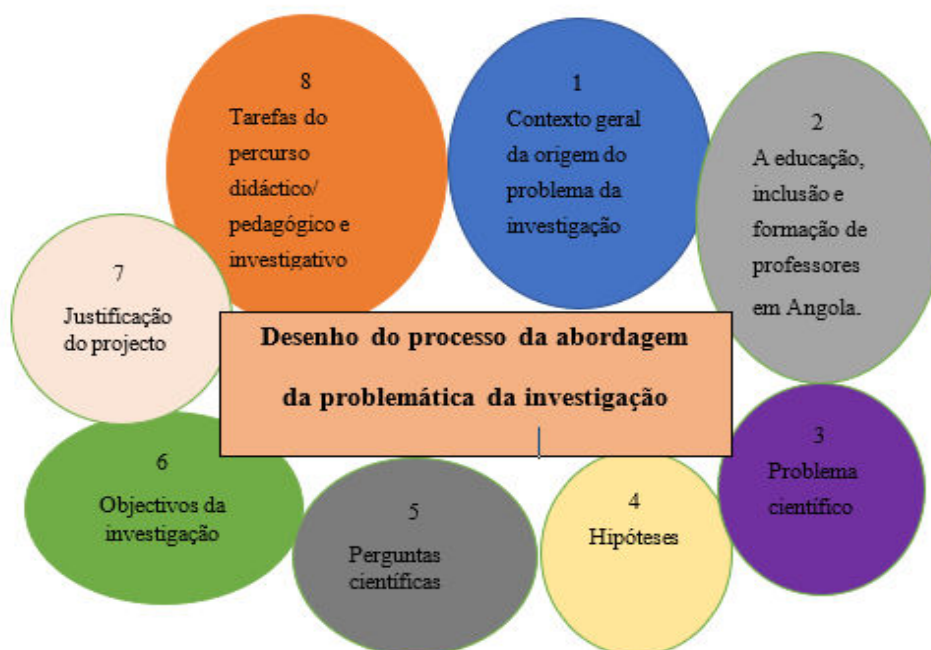


Figura 2

Contexto general da origem do problema da Investigação



A investigação se desenvolve Angola, um país situado na costa ocidental de África, com uma superfície territorial de 1.246.700 km², sua população é estimada em 29.079.294 habitantes resultado do censo populacional de 2014. Angola tem como capital a cidade de Luanda. A República de Angola foi colónia Portuguesa durante sensivelmente quatro séculos. De 1950 a 1970 a história do País foi marcada por três grandes movimentos políticos de luta pela independência: o Movimento Popular para Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional para a Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional pela Independência Total de Angola (UNITA). Angola alcançou a sua independência a 11 de Novembro de 1975, sob a liderança do Dr. António Agostinho Neto, primeiro presidente de MPLA e de Angola. De 1975 a 2002 o país atravessou uma guerra civil que afectou todo o progresso e desenvolvimento do país a todos os níveis. É um país plurilinguístico, com a existência de várias línguas nacionais: Kimbundu, Tchokwé, Umbundu, Nganguela, Kikongo e existem ainda outras utilizadas por uma minoria. O país tem o português como língua oficial que serve de comunicação entre os angolanos. Limita a Norte com a República Democrática do Congo e o Congo (Brazzaville), a Leste com a



República Democrática del Congo e a Zâmbia, a Sul com a República da Namíbia e a Oeste, com o Oceano Atlântico. Angola é um país constituído por 18 Províncias com características e desenvolvimento distintos entre si.

A pesquisa circunscreve-se nomeadamente nas escolas do ensino primário e secundário da Província de Benguela e do Namibe. As duas províncias banham o Oceano Atlântico com especificidades próprias. Benguela é uma das 18 províncias de Angola localizada na região central do país. Tem como capital a cidade e município de Benguela com uma população de 2.477.595 habitantes e uma área de 39.826,83 Km², o que corresponde a 3,2% da superfície total de Angola, sendo a província mais populosa da faixa central da nação. A província de Benguela situa-se na parte setentrional e ocidental do país. É circunscrita a Norte pela província do Kwanza-Sul, a Sudeste pela província do Namibe, e a Leste pela província do Huambo. Esta província é drenada por vários cursos de água que se estendem por quatro bacias hidrográficas importantes do Cubal, da Hanha, da Catumbela e do Coporolo e definem municípios litorais.

O termo “Benguela” seria de origem umbunda, de raiz original nos termos “venga” ou “mbenga”, do verbo “okuvenga” ou “okuvengela” que em português significa “sujar, turvar ou sujar-lhe”, significado associado à água do rio Catumbela; pode significar também “escuro ou opaco”, relacionado à floresta fechada anteriormente circundante à baía das Vacas.

Ainda existe a teoria que associa ao topónimo “Mbegela”, nome de um primitivo reino de Benguela que existiu de maneira independente até à véspera dos primeiros contactos com os portugueses, quando se tornou vassalo. Em todo o caso, “Benguela” foi um nome aportuguesado e fortemente convencionado, de maneira que os termos originais sejam estranhos na contemporaneidade. Em termos de educação, Benguela conta com quatro Institutos Superior privados, uma Universidade Pública e vários centros de formação média.

A cidade de Moçâmedes é a capital da província do Namibe e situa-se no litoral sul de Angola, chamada Namibe de 1985 a 2016. O primeiro nome do lugar foi «Chitoto Chobatua» que significa buraco dos passarinhos, em 1485 passou a chamar-se de «Mossungo - Bitoto», em 1785 chamou-se de “Angra dos Negros” ou Enseada dos Negros e já muito depois de 1785, foi baptizada por Pinheiro Furtado de «Baía de Mossâmedes» em homenagem a José D'Almeida Vasconcelos de Oliveira de Soveral e



Carvalho, Barão de Mossâmedes. A cidade de «Mossâmedes» foi fundada em 1840 e passou em 14 de Novembro de 1953 a escrever-se «Moçâmedes», e assim se chamou até 1985, passando a chamar-se de Namibe até Junho de 2016, tendo então sido de novo alterado por Dec-Lei de 27 Junho de 2016, para cidade de «Moçâmedes».O município tem 8.916 km² e cerca de 335.892 habitantes. É limitado a Norte pelo município de Baía Farta, a Este pelos municípios de Camucuiu, Bibala e Virei, a Sul pelo município de Tômbua e a Oeste pelo Oceano Atlântico. A cidade dispõe de duas instituições de ensino superior ligadas à Universidade Mandume ya Ndemufayo, sendo a Escola Superior Politécnica do Namibe e a Escola Superior Pedagógica do Namibe. Outra instituição que mantém polo em Moçâmedes é a Universidade Privada de Angola. De nível técnico/tecnológico existe a Academia de Pesca e Ciências do Mar do Namibe, inaugurada em 2017.

1.3. Breves considerações sobre o sistema educativo.

Dois anos após a independência, Angola realiza a primeira reforma educativa que pretendia “adequar a educação ao sistema de economia de mercado, favorecer a escolarização a todas as crianças em idade escolar, reduzir os índices de analfabetismo e aumentar a eficácia do sistema educativo” (Alfredo & Tortella, 2014, p.248).

Em 2002 Angola implementou a segunda reforma educativa e os objectivos que nortearam mormente a sua implementação à luz da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino) já reformulada em 2020 por não se ajustar ao contexto actual. O propósito consistiu essencialmente na correcção das falhas da primeira reforma realizada em 1978. Desta feita, a segunda reforma, de acordo com o Relatório da Avaliação da Reforma Educativa em Angola [RAREA], (2014), tinha quatro objectivos fundamentais, nomeadamente, “(i) expandir a rede escolar; (ii) melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; (iii) reforçar a eficácia do sistema de educação; e (iv) melhorar a equidade do sistema de educação”(p.41).

De acordo com os regulamentos da reforma educativa, a sua implementação tinha de ser faseada até 2012, ano da avaliação e generalização. A avaliação consistiria “nos currículos, no processo de ensino e aprendizagem, na formação de professores, na administração e a gestão dos materiais e das escolas” (Alfredo & Tortella, 2014, p.248).

Os diversos normativos orientadores ou indicadores produzidos pelo INIDE tais como o currículo do ensino primário (2003,2005 e a segunda edição de 2011), o currículo de



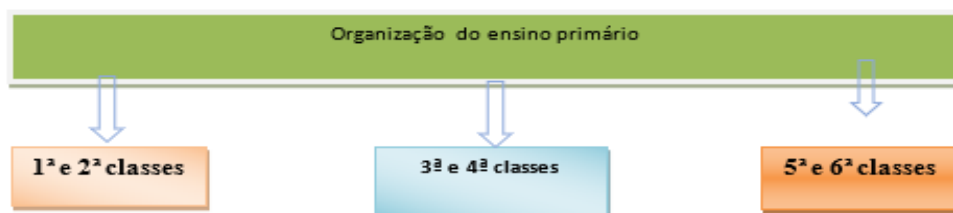
formação de professores de 1º ciclo (2004), o Planomestre de formação de professores (2008) e muitos outros, constituíram de certo modo um apoio para todos os implicados com o sistema.

O actual sistema educativo de Angola regido pela Lei de Bases nº 17/16 de 7 de Outubro, que concebe a educação como um procedimento planificado e sistematizado de ensino/aprendizagem, que visa a preparação integral para a vida. Segundo o artigo 26º da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, o Subsistema do Ensino Geral apresenta-se da seguinte forma: a) ensino primário; b) ensino secundário.

O normativo regente reflecte no artigo 28º a estrutura do subsistema do ensino primário que tem a duração de seis anos, concebe-o como sendo um período fundamental de ensino que integra três ciclos de aprendizagem, compreendendo (duas) classes para cada Ciclo.

Figura 3

Organização do ensino primário em Angola



Elaboração própria: Fonte: Diário da República - Órgão oficial da República de Angola: I Série 170, Lei de Bases nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016.

Em qualquer um dos ciclos a avaliação dos objectivos pedagógicos são efectuadas na última classe. O mesmo normativo determina que o aluno ao sair do ensino primário dever alcançar de entre várias capacidades e habilidades as seguintes: “aprender ler, escrever e calcular; comunicação oral e escrita; socialização; intelectuais; de pertença a uma sociedade; prática da expressão motora; actividades desportivas e psicomotoras” (Lei de Bases nº 17/16 art.º 29º).

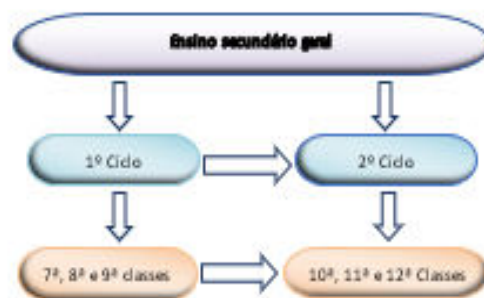
Assim, o ensino secundário geral considera-se um período que sucede ao ensino primário e prepara os alunos para as classes posteriores tanto para as universidades quanto para o



trabalho profissional o artigo 31º. Esta etapa sintetiza-se em dois períodos e cada um concretiza-se em três classes.

Figura 4

Organização do ensino secundário geral em Angola



Elaboração própria: Fonte: Diário da República, órgão oficial da República de Angola, I Série – 170, Lei de Bases nº 17/16 de 7 de Outubro 2016.

Percebe-se a vinculação entre o 1º e o 2º ciclo e compreende-se que, tanto o aluno que termina o 1º ciclo quanto ao que termina o 2º ciclo, embora em graus diferentes de compromisso, responsabilidades e consciência em função da diferença de idades, no final de tudo, devem espelhar uma harmonia integradora de todas as suas capacidades, competências no saber, saber fazer, saber ser e saber estar que comprova a etapa que termina. Por outro lado, em função de tais objectivos preconizados para esse período espera-se que sejam evidenciados os princípios democráticos, de cidadania de tolerância etc.

1.3.1. Breve resenha da inclusão em Angola

Tendo como base as recomendações da Declaração de Dakar, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos em Angola para o período entre 2001 e 2015, prevendo as estratégias de desenvolvimento da Educação para Todos em três fases: a fase de Emergência (2003-2006), a fase de Estabilização (2007-2011) e a fase de Desenvolvimento (2012-2015). Este documento foi elaborado com a finalidade de dar a conhecer as linhas gerais e específicas e o prognóstico a curto, médio e longo prazos do Sistema de Educação e com a finalidade de responder aos diversos desafios sobre o acesso e qualidade nos subsistemas, níveis e modalidades de ensino. Estas modalidades



são a alfabetização e ensino de adultos, Ensino de Base Regular, Ensino Médio (Normal e Técnico-Profissional), Ensino Superior e Formação Profissional.

Pelo decreto nº 56/79 de Outubro foi implementado o ensino especial procurando criar condições para as respectivas escolas nomeadamente nas províncias menos afectadas pela guerra civil que assolou o país por muito tempo. O objectivo era atender crianças com necessidades educativas especiais.

Cerca de 60.000 alunos frequentam as aulas de educação especial. A maioria é das províncias de Luanda, Benguela, Huíla, Cunene e Kwanza-Sul.

De acordo com a directora do Instituto Nacional de Educação Especial, as escolas de educação especial existentes devem ser transformadas, mais tarde, em centros de recurso no âmbito do processo de inclusão. Este órgão é responsável pelo sistema de ensino em cada província. O país tem 12 escolas especiais, duas na província de Luanda e uma em Benguela, Huambo, Huíla, Cuando-Cubango, Cunene, Bengo, Luanda-Sul, Namibe, Kuanza-Sul e Uíje. Nas escolas do ensino geral há 57 salas de aulas especiais e 636 salas integradas.

Maria de Lourdes Franco informa que estão em construção escolas nas províncias do Kuanza-Norte, Bié e Huambo. “Queremos que todas as províncias tenham escolas especiais de referência”, disse. O instituto pretende igualmente criar um centro nacional de diagnóstico de orientação psicopedagógica para investigar e acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

A criação de gabinetes psicopedagógicos em todas as escolas também faz parte das pretensões do Instituto Nacional de Educação Especial. Este gabinete vai integrar psicólogos, psicopedagogos e técnicos de educação especial para acompanharem o desenvolvimento educacional dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação. De acordo com Lustosa & Luciano (2011, p. 4) o Ministério da Educação em Angola, de 2007-2013, realizou o Plano de Desenvolvimento cujas acções circunscrevem-se:

na sensibilização da população; na formação e capacitação de formadores; investimento em infra-estruturas básicas nomeadamente no Huambo, Lunda Sul, Cunene, Namibe, Kuanza Norte, Malange e Bié; investimentos em materiais didácticos e específicos; estudos e investigações na área de educação especial e participação em congressos internacionais. (p.4)



Como se lê, a vontade de cooperar na criação, implementação e consolidação das condições quer sejam humanas e estruturais parece ser evidente em Angola. No entanto, a que acelerar a concretização dessas acções para que o processo possa fluir.

O Instituto Nacional de Educação Especial, que antes foi um Departamento Nacional, e mais tarde direção de educação especial, foi criado pelo Ministério da Educação, de modo a responder a todas as questões que se colocam nesta área de ensino, também atingida pelo processo de reforma educativa. De facto, “Angola depara-se, portanto, com a urgência de consolidar a política educacional de inclusão, tornando a escola aberta a todos, livre de discriminação, lançando as bases de uma educação fundamentada no respeito, solidariedade e na atenção às diferenças dos sujeitos” (Lustosa & Luciano, 2011, p.1).

Pensamos nós que a formação e a capacitação do professor e a aposta séria das políticas educativas do país no processo podem ser uma saída para a consolidação da política da inclusão.

Como se lê no Diário da República - Órgão oficial de Angola de 7 de Outubro de 2016 que publica a Lei 17/16 de Bases do Sistema de Educação e ensino, (artigo 85º), determina que a educação especial se organiza de forma diferenciada, ajustada às particularidades do público envolvido. O normativo que regula todo o ensino e educação em Angola, indica que a educação especial pode ser ministrada em três modalidades: em instituições de ensino de todos os subsistemas de ensino; instituições de ensino especializadas de todos os subsistemas de ensino e em salas especializadas de outras instituições autorizadas. Como se compreende, aqui parece não estar claramente a componente inclusão pela ênfase e exposição que se faz da educação especial.

1.3.2. Breves considerações sobre a formação do professor em Angola

Como é óbvio, Angola enfrenta várias frentes atinentes a preparação e formação dos professores desde a formação inicial quanto a formação continuada em vistas a várias demandas. Várias literaturas mostram que a problemática da formação de professores tem os seus altos e baixos. Assim, “na formação pós-colonial, não só se torna evidente o problema da falta de professores como também se verifica a necessidade da formação de professores que responda a uma nova exigência – a formação do homem novo” (Quintas et al., 2019, p.42).



Segundo o Plano estratégico de desenvolvimento da educação especial para o período 2007- 2015, o sistema educativo colonial não contempla a escolarização das pessoas com deficiência e a educação especial só foi implementada em 1979.

Nesse prisma afirma Lustosa & Luciano (2011, p.8) dizendo que “a maioria dos educadores de Angola não se considera suficientemente preparada para atender a diversidade e acolher crianças com necessidades educativas especiais em suas escolas.” Na verdade, pressupõe-se a formação do professor, a organização da escola em todas as suas dimensões para que os alunos se sintam acolhidos e sintam as suas necessidades atendidas. Tendo em conta as fragilidades formativas dos professores que a realidade angolana ostenta, o Governo de Angola através da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino Nº 17/16, propôs como objectivos gerais do Subsistema de Formação de Professores mencionadas no seu artigo 44º, os seguintes: a) Formar professores e demais agentes de educação com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino; b) Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos; c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional; d) Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar; e) Desenvolver acções de actualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação; f) Promover acções de agregação pedagógica destinadas aos indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício docente. Olhando para estes objectivos percebe-se a razão da necessidade de formação para a atenção á diversidade dos alunos.

Na perspectiva de Alfredo& Tortella (2014, p.127) “a formação de professores de nível médio em Angola, com destaque às Escolas de Formação de Professor (EFP) actualmente magistérios tem praticamente seu ponto de partida em 1978 com o surgimento dos ex-Institutos Médios de Educação (IMNE), com docentes nacionais e estrangeiros”.

O Currículo do ensino primário (2005), ao referir-se a reforma curricular, espelha a ideia de que a reforma permite identificar o modo de ser e de estar do professor na sociedade e de modo particular com os alunos, uma vez que tanto a sociedade quanto os próprios



educandos vêm no professor a figura de referência de diferentes saberes a quem compete ensinar e transmitir os diferentes saberes.

De entre muitas tarefas a que professor está chamado a exercer na sua actividade docente, torna-se importante a referência de algumas como a função técnica, didáctica e orientadora que se sintetizam da seguinte forma:

Tabela 1

Funções fundamentais na actividade do professor

Funções fundamentais na actividade do professor	Justificação
Função Técnica	“Traduz-se no processo de transmissão de conhecimentos com perícia e segurança em si próprio e em conhecimentos pedagógicos como consequência de uma preparação antecipada;
Função didáctica	Diz respeito em primeiro lugar a preparação do professor, isto é, ser competente para ensinar as competências ao aluno de forma que este seja o protagonista do seu conhecimento numa aprendizagem significativa.
Função orientadora/ guia	Prende-se com a perícia do uso de estratégias na orientação dos alunos para o seu desenvolvimento intelectual e psicomotor, aproveitando os saberes que os mesmos trazem do meio familiar e orientá-los da melhor forma.

Elaboração própria: Fonte: INID: Manual do currículo do Ensino Primário (2005).

No seu 45º artigo, apresenta a estrutura do sistema de formação de professores da seguinte forma: ensino secundário pedagógico; ensino superior pedagógico.

Segundo o mesmo normativo, no artigo 46º, o ensino secundário pedagógico realiza-se nos magistérios com a duração de 4 anos e constitui um processo que permite que os indivíduos desenvolvam conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e capacidades para o exercício da docência nos vários níveis: pré-escolar, ensino primário, I ciclo do ensino secundário, ensino de adultos, ensino especial e ainda serve como porte de entrada para o ensino superior pedagógico.

O ensino superior pedagógico constitui-se num conjunto de processos desenvolvidos em instituições superiores vocacionados a formação de professores e de mais agentes da educação que habilita os indivíduos para a docência ao nível de pós-graduação



académica, pós-graduação profissional sob a forma de agregação pedagógica e como bacharel, licenciado, mestre e doutor. De acordo com Cardoso & Flores (2009, p. 660) “a problemática da formação do professor no contexto angolano está ligada a sua preparação, nas componentes científica e pedagógica, o que compromete o actual modelo de formação de educadores, tornando-o improficuo na consecução de seus objectivos.” Assim, no caso de preparação dos professores para o ensino primário e para o Iº e IIº Ciclos do Ensino Secundário, são reconhecidas limitações e inadequação nas competências do professor para a sua actuação.

As abordagens acerca do princípio da atenção à diversidade dos alunos e respectivamente a formação de professores nesse prisma é pouco evidente no contexto angolano. “Não há análises que retratem a memória histórica da implementação das políticas de inclusão (...) na sociedade angolana” (D’ávila, Pantoja & Carvalho, 2019, p.3). No entanto, os cursos de capacitação centram-se na inserção de “temáticas voltadas ao ensino especial e com isso sensibilizar os docentes sobre a perspectiva da educação inclusiva” (D’ávila, Pantoja & Carvalho, 2019, p.18a). Foi nesta perspectiva que no dia 19 de Maio de 2014 “o Governo Angolano ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e adopta oficialmente o compromisso de assegurar as pessoas com deficiência o acesso a um sistema social e educacional inclusivo”(D’ávila, Pantoja & Carvalho, 2019, p.18b)

A exemplo de outros países, Angola em 1994 também fez parte da assinatura da Declaração de Salamanca adaptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Espanha,1994) de acordo com Plano estratégico de desenvolvimento da educação especial para o período 2007-2015. Com este facto, segundo o Instituto Nacional de Educação Especial (2015, p.3)“a República de Angola assume diretrizes, objetivos e estratégias voltadas à eliminação de barreiras para que gestores, professores e alunos com e sem deficiência possam construir uma sociedade cada vez mais inclusiva”.

Pois, abre-se uma nova visão no que concerne a formação dos agentes educativos, tendo em vista as competências de educação especial.

1.4. Justificação do projecto.

Na perspectiva de Saragoça, Fialho, Silva & Fialho (2012),“as políticas educativas atuais apontam para a revalorização das organizações escolares como serviço público,



privilegiando a avaliação como forma de regulação das próprias escolas e do sistema educativo”(p.11). No entanto, as mudanças aceleradas e profundas no círculo laboral, científico, interdisciplinar e tecnológicos segundo o que escreve Torelló (2008), seguem marcando as sociedades e suas formas de ser constantemente. Mais ainda, elas afectam e interferem de maneira significativa o mundo da educação. A mesma ideia é afiançada por Tejada (2002) que escreve dizendo que, educar-se hoje requer uma adaptação aos diferentes âmbitos, tais como: o cultural, o social, o laboral, o profissional e o pessoal. O mesmo é dizer que, o educar-se implica colocar-se ao ritmo da mudança e da sua velocidade, condensando novas explicações de concepções culturais, de produção, social, económico e das relações laborais. Interessante ainda, nesse sentido, a afirmação de Torelló (2008, p.75), segundo a qual: é importante conhecer em que direção aponta as grandes mudanças sociais que se estão produzindo (globalização, revolução tecnológica, multiculturalismo, entre outros) para, posteriormente, se poder determinar as repercussões e as implicações formativas.

Do nosso ponto de vista, apraz-nos exprimir que o exercício de ensinar/educar em qualquer sociedade, cumpre determinados fins dos quais o próprio professor deve reflectir com o intuito de realizar diversas actividades, fazendo recurso a um conjunto de habilidades necessárias para o alcance dos mesmos. É neste contexto que Klau, Lübeck & Silva, (2018), reconhecem como um dos principais desafios que o professor enfrenta no exercício de sua profissão é saber agir diante da diversidade. (...), embora a diversidade possa possibilitar a todos os envolvidos conhecer pessoas e culturas. Porém, o desconhecido, para muitos, provoca desconforto. O modo como se lida com a diversidade na prática, sobretudo numa sala de aula, passa a ser mais desafiador e complexo do que sugere a teoria (p. 551).

Vale reconhecer que o papel do professor é complexo, partindo do pressuposto de que nele intervém diversos elementos relacionados quer seja com a sua actividade quanto ao aluno, e ainda podemos considerar que estão presentes traços da personalidade de ambos bem como as qualidades da ciência que ensina e outros aspectos como a abordagem didáctica dos programas de ensino/ planos curriculares. Cremos que a consciência de renovação de metodologias por parte do próprio professor é a base para a necessidade de sua formação para aquisição de novas competências como reflecte Ruiz (2011, p.291), que em vez de reformulações de conteúdos e objectivos na formação de competências do



professor se requer hoje, renovar metodologias que habitualmente têm sido utilizados. Nesse sentido, perspectiva-se um novo modelo de professor “guia, facilitador e supervisor da aquisição de competências por parte dos alunos”. Desta forma, o professor deixa de ser um simples comunicador de conhecimentos e doutrinas descontextualizadas.

As práticas educativas na sala de aula implicam mais competências de saber, saber fazer, saber ser, e saber estar. Essas competências são ligadas à sua profissão, à disciplina ou classe que lecciona e do seu trabalho como professor reflexivo no seu contexto, uma vez que as necessidades formativas são de facto contextualizadas, dinâmicas, tendo em vista o aluno em constante construção e num cenário como o actual, dinâmico, cambiante, aberto e, por conseguinte, incerto.

Entendemos que por de trás dessa temática “o princípio da atenção à diversidade” está o conceito de liberdade e de singularidade vista aqui como elementos constitutivos do ser humano. Trata-se, portanto, da liberdade encarada como iniciativa que tem em conta as capacidades reais de cada indivíduo, para promover tal indivíduo segundo as suas capacidades; valorizando assim a sua dignidade enquanto pessoa humana. Nesse sentido, se poderia dizer que educação, justiça e promoção da pessoa humana, são conceitos que se implicam de maneira recíproca.

Ao sistematizar as diversas experiências desenvolvidas das práticas educativas no contexto angolano como resultado da nossa acção no contacto com as escolas de integração relativamente a situação da atenção a diversidade dos alunos na sala de aula, percebemos que apesar dos esforços que nesta direcção se realizam em manter as escolas de ensino especial e de integração, faz pouco tempo que se começou com a formação específica dos professores para a atenção à diversidade nos contextos escolar.

Apesar dos esforços empreendidos pelas políticas educativas, os desafios do milénio para alguns países concernente a qualidade do ensino, converte-se numa questão sem resposta, tendo em conta as desigualdades de oportunidades ou as condições organizativas e estruturais. A partir do princípio de que a qualidade de ensino emerge de um ensino de qualidade, nessa lógica, não se pode subentender que se está a oferecer uma criança a oportunidade de ensino de qualidade pelo simples facto de esta estar matriculada ou ainda pelo facto de não se ter crianças fora da escola.



Embora haja boa vontade por parte das autoridades, somos conscientes de que no nosso país a implementação da inclusão bem como a formação dos promotores das práticas inclusivas está em processo lento. Na verdade, parece-nos uma utopia visto que a sua execução requer reestruturação a nível de recursos humanos, materiais, curriculares enfim... muitos dos nossos normativos ainda apontam para escolas de ensino especial ao invés de falar de educação inclusiva.

A esta situação reflectida, assoma-se a problemática da insuficiência das infra estruturas em algumas províncias cujas práticas educativas ainda neste século se desenvolvem por baixo das árvores, garagens, armazéns, entre paredes sem tecto e sem carteiras e nem quadros, crianças sentadas no chão, em latas, em cadeiras plásticas etc... este cenário mais as necessidades formativas como resultados das práticas pedagógicas vinculadas com:

- A insuficiência de formação sobre a temática “atenção à diversidade” numa considerável discrepância entre os aspectos teóricos e sua aplicação na prática diária na sala de aula;
- O elevado número de reprovações de alunos que são vistos como aqueles que não podem fazer mais nada;
- A superlotação de salas de aula, contradição com os princípios da reforma educativa em vigor no país;
- Os alunos com dificuldades pedagógicas, que por vezes e em algumas circunstâncias são catalogados e etiquetados como incapacitados cujas causas reais não são postas em consideração no sentido da busca de uma escola nova para todos;
- A dificuldade do professor afeitado pela contrariedade de poder lidar-se com muitas das responsabilidades que até então se atribuían à educação especial.

É claro que, a diversidade bem entendida constitui um elemento enriquecedor e desta feita a que a ter em conta seja no contexto educativo, quer no momento da planificação quanto no desenvolvimento.

Verdadeiramente, o mais difícil não está na constatação das diferenças individuais na sala de aula, para o professor a controvérsia aparece no momento de lidar com todos, de forma a incluir a todos e não excluir ninguém a tudo. Do mesmo modo, compreendemos que as



mudanças na forma de pensar, de saber fazer, de saber ser e de saber estar com o outro, passa necessariamente pela formação contínua que contempla as atitudes, as emoções, os aspectos éticos, antropológicos, psicológicos e outros...

O anterior exposto constitui o objecto da nossa reflexão ao longo dos anos durante o exercício da nossa actividade docente. A investigação a que nos propomos, na realidade é fruto de uma longa reflexão, ou seja, da necessidade de reflectir sobre uma nova visão de escolas tendo como base os princípios da inclusão.

Desde o ponto de vista da nossa realidade angolana, consideramos a “inclusão educativa” como um termo “polémico” pelas suas exigências e sua operacionalização. Na realidade, consideramos como uma nova reforma visto que exige das políticas educativas dar prioridade e qualidade de trabalho e de formação ao professor para aprender a desaprender as práticas educativas tradicionais em prol das novas tendências mundiais; o mesmo é dizer que em função das novas tendências há que abrir novas perspectivas para irmos alicerçando as nossas balizas desde as condições do próprio país e aprender a cada momento da história para não sermos sempre os mesmos a chegar tarde em todos os cenários.

É deste conceito que emerge o tema desta investigação centrado nas necessidades formativas dos professores de ensino primário e ensino secundário para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula em Angola.

Tomado em consideração, a análise realizada, permite identificar a questão do problema científico que se circunscreve em analisar e descrever as necessidades formativas dos professores do ensino primário e os do ensino secundário tendo em conta o princípio da atenção à diversidade dos alunos.

1.5. Problema científico.

Será que a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula (inclusão) é evidente como uma das necessidades formativas dos professores de ensino primário e secundário em Angola?

Em função do problema, propomos o seguinte planeamento. De entre vários factores a que habitualmente se atribui ao fracasso do rendimento escolar, ressalta-se, contudo, a figura e a importância da formação do professor e de sua actuação como factores imprescindíveis na busca da qualidade e equidade do ensino para todos; uma formação



que aponta a práticas pedagógicas, a currículo e estratégias pedagógicas para um padrão único de aluno, implica necessariamente uma reflexão sobre a necessidade de formação do docente; é imprescindível o conhecimento das necessidades dos alunos respeitante o princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula para uma educação de qualidade; é base fundamental a elaboração de uma estratégia de formação para os professores em detrimento da melhoria das práticas pedagógicas para um ensino de qualidade e equidade para todos desde o conhecimento das necessidades do pessoal docente.

O anterior exposto conduz-nos a formulação das seguintes perguntas científicas que queremos responder ao longo do processo de pesquisa.

- Quais são as principais necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula nas províncias de Benguela e Namibe?
- Que diferenças e semelhanças de necessidades formativas para atenção à diversidade dos alunos existem entre professores de ensino primário da província de Benguela com os da província do Namibe?
- Que diferenças e semelhanças de necessidades formativas para atenção à diversidade dos alunos existem entre professores de ensino secundário da província de Benguela com os da província do Namibe?
- Como se caracterizam as necessidades formativas dos professores de ensino primário em relação as do ensino secundário da mesma província?
- Quais são as diferenças e semelhanças de necessidades formativas para a atenção à diversidade entre professores de Benguela e professores de Namibe?
- Que fundamentos estruturais a ter em conta para uma proposta de formação de professores para atenção à diversidade na sala de aula no contexto angolano?

1.6. Objectivos da Investigação

Como todo o processo de investigação tem em vista determinadas metas, para o presente estudo formularam-se os seguintes objectivos:

1.6.1. Objectivo geral

Analisar as necessidades formativas dos professores do ensino primário e do ensino secundário para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula em Angola.



1.6.2. *Objetivos específicos*

Para uma melhor justificação do objectivo geral, foram definidos os seguintes objectivos específicos:

1. Identificar e descrever as necessidades formativas que os professores do ensino primário e secundário de Benguela e Namibe apresentam nas suas práticas pedagógicas em relação ao princípio da atenção à diversidade dos alunos em sala de aula;
2. Comparar as necessidades formativas existentes entre professores de ensino primário da província de Benguela com as dos professores do ensino primário da província do Namibe para atenção à diversidade dos alunos na sala de aula;
3. Comparar as necessidades formativas existentes entre professores de ensino secundário da província de Benguela com as dos professores do ensino secundário da província do Namibe para atenção à diversidade dos alunos.
4. Caracterizar e comparar as necessidades formativas dos professores do ensino primário com as dos professores do ensino secundário por cada Província;
5. Comparar e discriminar as necessidades formativas existentes entre professores de Benguela e Namibe concernente a atenção à diversidade dos alunos em salas de aula.
6. Desenhar uma estratégia de formação tendo em conta o princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula para a melhoria da qualidade da educação para todos;

O objecto da presente investigação gira a volta da abordagem da problemática da formação profissional docente para a construção do saber, saber fazer, saber estar e saber ser na diversidade na sala de aula em Angola.

Praz-nos dizer que, o campo de acção da nossa investigação emerge da necessidade de melhorar a actividade do professor no que diz respeito o princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula no contexto angolano.

Em torno da reflexão do problema científico das questões levantadas e objectivos a que nos propusemos atingir foram realizadas as seguintes tarefas aqui apresentadas como percurso didáctico/ pedagógico e investigativo.

1.7. *Tarefas do percurso didáctico/ pedagógico e investigativo*



- Identificação do problema
- Validação teórica e prática do problema
- Elaboração do projecto de investigação
- Recolha e consulta bibliográfica
- Selecção de métodos e técnicas de colecta de dados;
- Elaboração dos instrumentos;
- Validação dos elementos técnicos utilizados durante a investigação por expertos;
- Diseñar la estrategia de “Group focal”;
- Crítica e explicação e descrição dos resultados obtidos das províncias de Benguela e do Namibe;
- Confrontação dos resultados adquiridos;
- Discussão dos resultados;
- Delineamento da proposta de formação de professores para a atenção à diversidade;
- Redacção de relatório final da pesquisa;
- Apresentação do trabalho.



CAPÍTULO II: JUSTIFICAÇÃO TEÓRICO

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



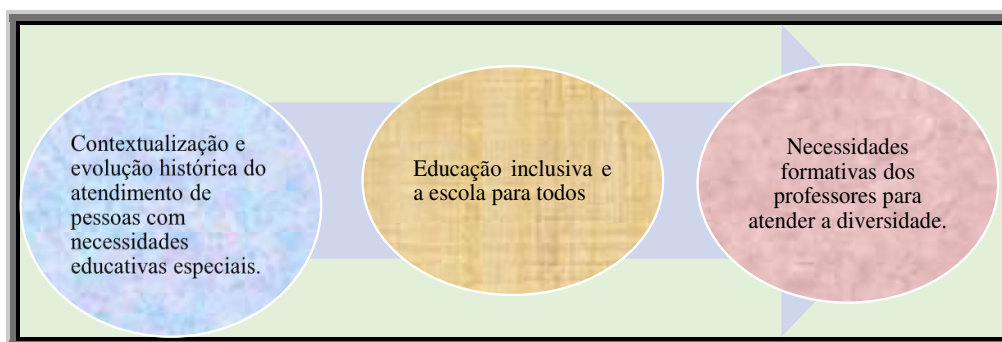
CAPÍTULO II: JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

A parte da justificação teórica é uma fase importante no processo de investigação uma vez que orienta e ajuda na busca dos factos, de noções e de princípios do objecto de estudo, bem como para entender a problemática da investigação e procurar possíveis soluções, ou seja, encontrar respostas para os problemas apontados ou levantados. “É necessário, como em toda a investigação, partir do conhecimento de conceitos e realidades que engloba o contexto no qual se desenvolva o trabalho” (Carballo, 2018, p.27).

De acordo com Martins & Theófilo (2009, p.27) o termo teoria tem sido empregue de diferentes maneiras para indicar distintas questões. Ao revisar a literatura, para construção de um trabalho científico, encontram-se expressões contraditórias e ambíguas: conceitos como teoria; orientação teórica; marco teórico; esquema teórico; referencial teórico; plataforma teórica; utilizados como sinónimos. Em outras situações o termo teoria serve para indicar uma série de ideias que uma pessoa tem a respeito de algo [...]. Outro uso do termo é o de se entender teoria como o pensamento de um autor como por exemplo: teoria de Max e teoria de Freud etc. Assim sendo, para a presente investigação, consideramos essencial o ponto de partida deste processo de justificação teórica: a contextualização e evolução histórica do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais. Posteriormente efectuamos uma análise de experiências da educação inclusiva e a escola para todos. A última parte dedicamos a análise das necessidades formativas dos professores para a atenção à diversidade. Em suma, a justificação teórica orienta-se por três grandes eixos. Para todos os casos, fizemos uma revisão de literatura pertinente e recente relacionada com o problema de investigação.

Figura 5

Esquemática dos três grandes eixos da Justificação teórica



Elaboração própria



2.1. Contextualização e evolução histórica do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais

Em todas as sociedades a escola surge como o meio privilegiado de transmissão da cultura. Espera-se que os alunos que a frequentam aprendam os valores, as normas da comunidade onde se inserem, assim como os instrumentos de saber que lhes permitam desempenhar um papel activo nessa comunidade. Para adquirir esses instrumentos a criança precisa de aprender a observar, deduzir, raciocinar, analisar e tirar conclusões. Contudo, para algumas crianças a aquisição dessas competências torna-se difícil levando-as a manifestar necessidades educativas especiais. Esta situação mobilizou vários pensadores a questionarem-se sobre a possibilidade eventualmente de dar oportunidade a essas crianças.

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

“(…) aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas completamente específicas. Determinar que um aluno apresenta necessidades especiais supõe que para atingir os objectivos educativos necessita de apoios didácticos ou serviços particulares e definidos em função das suas características pessoais (…)” (p.30).

Graças a Conferência Mundial sobre NEE, realizada em 1994, em Salamanca que concluiu que as “crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a elas devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro com estas necessidades” (UNESCO, 1994,p.3). De lá a esta parte, tem-se defendido, de igual modo, que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. É através deste conceito que devem ser incluídas as crianças com NEE, crianças de rua, crianças de minorias linguísticas. Assim, as escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças.



A questão da educação para alunos com dificuldades intelectuais mais acentuados, continua a gerar inúmeras questões particularmente no contexto do debate da inclusão. Alunos com necessidades especiais educativas mais severas geralmente são educados de forma individualizada tendo em conta as suas diferenças no que diz respeito a idade e as actividades diárias realizadas por elas. A propósito, Lyons (2003), apresenta sete sugestões teóricas importantes a ter-se em conta na educação dos alunos com necessidades mais severas: a) concepção de um currículo diferente adaptado as necessidades dos alunos com deficiências (um programa de carácter individualizado); b) criação de um sistema inclusivo; c) estratégias inclusivas que criam cultura das aprendizagens entre alunos de diferentes capacidades em escolas normais; d) inclusão oportunista, (sistema de actividades e de acesso as práticas de interpretações evolutivas no meio ambiente); e) escolas residenciais (pertença do aluno a sua comunidade ou seja cada criança deve ser controlada pela comunidade e pela sua família para a interacção com a escola; f) conceber um currículo em conformidade com a pedagogia diferenciada; g) ter em conta o nível da qualidade de vida que os alunos possuem e a sua influência na educação (p.87). Dempsey (2011) quanto a essa questão, assinalou que a proporção de estudantes com necessidades educativas especiais na escola Australiana (*Australian School*) tem aumento consideravelmente de 2,6% em 1998 para 4,8% em 2009. Nos diferentes sistemas escolares que utilizam o programa de educação individualizada a proporção dos alunos bem-sucedidos é de 72% nas escolas estatais uma vez que 60% dos alunos se encontram a estudar nas escolas estatais. O autor conclui realçando a importância do uso do programa de educação individualizado que tem limitações dos educandos nas escolas australianas bem como a formação dos professores para a utilização do programa ou metodologia de educação individual em função dos alunos diversificados.

Neste contexto percebermos que uma boa parte da literatura acerca de necessidades educativas alude à educação individualizada dentro do grupo e do processo de ensino e aprendizagem, o que exige do professor maior profissionalismo visto que a aprendizagem dos diferentes alunos depende da sua perícia didáctico-pedagógica. De facto, subjacente a dificuldade de aprender está muitas vezes a dificuldade de ensinar com base numa pedagogia diferenciada.

A educação especial tem desempenhado uma função muito importante nos sistemas educativos de inúmeros países, suscitando experiências inovadoras e precursoras, nos campos das Ciências da Educação. A história do atendimento as pessoas que apresentam diferenças



físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população, restitui a imagem da evolução da própria sociedade ao longo das épocas (Madureira& Leite, 2003). Estes indivíduos são considerados “deficientes”, e como tal, necessitam de apoios e tratamentos especiais. Foi esta necessidade que levou ao surgir das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Segundo Madureira & Leite, (2003) o conceito de NEE rapidamente passou a ser utilizado para referenciar qualquer tipo de problema e/ou dificuldades dos alunos. As profundas mudanças nos princípios subjacentes à acção educativa e a evolução dos conceitos no campo da EE que os diferentes países atravessaram ao longo dos tempos estão em estreita ligação com os caminhos percorridos por muitos países.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adoptada em 2006 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) é o pleno reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, tal como expresso no artigo 1º: "A finalidade da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente".

O momento que actualmente vivemos é de grandes pressões, transformações a todos os níveis, e essas mudanças reflectem-se a nível educacional. Torna-se um desafio por parte de todos os intervenientes no processo educativo, romper com o tradicional currículo existente para dar início a novas práticas educativas mais perto de uma realidade social.

De facto, “o dinamismo que caracteriza o mundo actual, inexistente em épocas anteriores, não só que seja mais veloz, senão mesmo que afecta profundamente as práticas sociais” como afirmam Bernal, Gozávez, & Burguet, (2017, p. 2).

Considerando que o aluno actual vive constantemente num contexto de mudanças repentinas, num mundo onde a informação emerge a um ritmo assustador que o sufoca, necessita, por isso, de orientação do educador / professor para poder avaliar qual a informação necessária para a sua formação como cidadão.

Actualmente, o aluno do novo milénio não se ajusta a um professor que dita apenas a sua matéria, mas sim de um professor colaborativo, orientador que lhe indique caminhos, que lhe mostre estratégias e que o auxilie na preparação para o exercício da sua profissão.

O impacto provocado pela globalização, pelas inúmeras transformações na educação, exige mudanças de forma significativa, na formação dos professores, principalmente em áreas que



se relacionam com a manipulação de instrumentos e ferramentas que geralmente, regem a vida moderna em sociedade.

2.1.1. Desenvolvimento histórico do conceito dos alunos com necessidades educativas especiais

Markoni & Lakatos (2003), idealizam a reflexão segundo a qual, a ciência utiliza símbolos de termos e conceitos para a síntese das coisas e dos fenómenos perceptíveis na natureza, do mundo psíquico do homem ou da sociedade, para tornar mais precisa a comunicação evitando a ambiguidade do objecto de estudo. Para Rodrigues & Lima Rodrigues (2011), pensar de forma nova sobre um determinado assunto implica criar novas formas de dizer o que se quer comunicar. O conceito dos alunos com necessidades especiais teve um longo percurso no qual divergiram e convergiram várias abordagens a favor e a desfavor. São conhecidos os mitos e as alegorias produzidos antigamente e sobretudo em algumas realidades sociais a volta de pessoas portadoras de deficiência. Voltando ao assunto, o próprio percurso da educação especial também teve diferentes ritmos tendo em conta as alterações ideológicas, políticas a construção social, histórica e cultural. Para Mendonça & Silva (2015) o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou por vários paradigmas (institucionalização total, parcial, integração e inclusão), funcionando e evoluindo de acordo com as ideias científicas predominantes em cada época, com as concepções e os modelos de homem e de sociedade presentes nos diversos momentos históricos. (2015, p. 513).

O trabalho com crianças portadoras de deficiência segundo Sanches & Teodoro (2006) “foi (...) desenvolvido por pessoas individuais, as quais, por razões de ordem diversa, acreditaram que era possível mudar o status quo e elegeram a escolarização destas crianças como a bandeira das suas vidas e a ela entregaram-se sem reservas.” (p.66). É nesta perspectiva que o mesmo autor considerou como pioneiros do trabalho com crianças portadoras de deficiência as instituições particulares nomeadamente instituições de caridade que acreditaram no sucesso e progresso dessas crianças o que revelou “a incompatibilidades, incompreensão e ignorância do sistema educativo e seus agentes e da sociedade em geral” Sanches e Teodoro (2006, p. 66). Pois é uma questão importante e ao mesmo tempo problemática porque segundo Díez (2004):

durante muitos anos se alimentava o conceito segundo o qual, as respostas as pessoas não incluídas na tradição categoria de “normalidade” era da responsabilidade exclusivamente da educação. Com a abordagem inclusiva foi abandonada esta ideia para defender que a resposta



a diversidade é da responsabilidade da comunidade educativa e não de uma única modalidade específica (p.38).

Voltando ao contexto, a perspectiva actual entende a pessoa com deficiência como aquela que tem necessidades especiais e, para ver assegurada a sua inclusão social, ela necessita de respostas especiais, sendo-lhe reconhecidos: direitos, necessidades e potenciais. Nos dias de hoje o atendimento de crianças com necessidades de apoio implica uma nova concepção de escola cuja palavra de ordem é inclusão. A construção de uma Escola para todos tornou-se uma prioridade face à preocupação crescente no domínio da educação, a procura de uma resposta educativa para todas as crianças na perspectiva da Declaração de Salamanca (1994).

O início recente da educação especial organizada confirma que a história da educação das pessoas com deficiência teve um longo percurso de segregação, marcado pela negação do acesso a formas de sociabilidade e de contacto com a cultura que lhes garantiriam um padrão mínimo de socialização e de desenvolvimento mental, a partir do qual podiam adquirir o estatuto de pessoa num dado grupo social. E apesar das mudanças nas últimas décadas, ainda há um certo olhar de desconfiança em relação às suas possibilidades de aprender e de se relacionarem com os outros (Ministerio de Educación, 2018, p. 6).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais tem origem no “Relatório Warnock”, publicado em 1978. O referido Relatório Warnock “resulta do pedido do governo do Reino Unido, com o objectivo de conhecer a situação escolar das crianças com deficiência” (Ministerio de Educación, 2018). Actualmente o paradigma referencial do novo conceito de Necessidades Educativas Especiais muda em consideração as declarações de Salamanca (1994). Portanto, considera-se hoje uma criança com necessidades educativas especiais: “aquela que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização”o que pressupõe uma atenção singular e recursos adequados a sua especificidade. “Esta definição implica duas noções estreitamente relacionadas, os problemas de aprendizagem e a resposta da escola” (Ministerio de Educación, 2018, p.8). O mesmo autor sublinha que “o aspecto mais relevante, inovador, deste conceito é centrar-se nos problemas de aprendizagem e evitar a linguagem da deficiência e a linguagem médica, a ênfase é colocado na escola e na resposta educativa.” (2018, p. 8). Nesse sentido, refira-se que Ainscow & Muncney (1989) realizaram um conjunto de estudos com o objectivo de identificar quais os factores que caracterizam as escolas regulares consideradas eficazes no atendimento aos alunos com NEE. E analisando os resultados obtidos pela pesquisa, constata-se que os procedimentos em causa centram-se,



essencialmente, a ampla gama de experiéncias curriculares de forma a satisfazer as necessidades de todos os alunos, formas organizadas de apoio aos professores de turma e registo e avaliação dinâmica dos progressos dos alunos.

A sua concretização pressupõe a efectivação de algumas mudanças organizativas na generalidade das nossas escolas, dado que a constatação empírica salienta para a existência de práticas não conformes aos procedimentos em causa.

Segundo Sanches & Teodoro (2006, p. 64; em Jomtien, 1990), “a ruptura formal com a Educação especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994).”

Pretende-se assim, assumir o compromisso da participação de cada um dos elementos, na tomada de decisões, expectativas e interesses rumo a criação de condições fundamentais para a inclusão.

2.1.2. Dificuldades na formação com crianças com necessidades educativas especiais na perspectiva de uma educação inclusiva

São inúmeras as dificuldades e desafios que necessitam de ser superados pelos docentes, para uma efectiva inclusão escolar e social da pessoa com dificuldades de aprendizagem.

O padrão inclusivo evidencia a diferença como aspecto básico para a sociedade e seus membros. É conhecido como o modelo que sucede a “integração”, modelo no qual o aluno integrado é obrigado a adaptar-se, o que na realidade evidencia a exclusão desse aluno do qual não se tem em conta a sua realidade. A perspectiva da inclusão significa avançar para um único sistema educacional que seja mais diversificado, substituindo o método de ensino onde existe a separação entre programas e modalidades diferenciados e orientados a diferentes grupos de alunos o que implica a escola complementar este plano em alunos que apresentem necessidades de carácter permanente que os impeçam de qualquer forma de adquirir as competências e aprendizagens do currículo comum. A educação inclusiva (Moriña, 2004, p.35) “pode ser considerada como uma filosofia e prática educativa emergente que pretende melhorar o acesso a uma aprendizagem de qualidade nas classes ordinárias para todos os alunos através de contextos de aprendizagens inclusivos desenvolvidos desde o marco do currículo comum”. Vale recordar que na prática e na execução desses planos se confunde a integração com a inclusão como afirma Blanco (2006, p.5).



Esta discussão da percepção da inclusão e integração, de maneira global, permite saber ou avaliar o nível de conhecimentos teóricos e práticos e a sensibilidade que se tem concernente a este fenómeno da inclusão.

Por outro lado, percebe-se que “a discussão que permeia as práticas de inclusão e acessibilidade educacional envolve muitos aspectos, dentre estes, a formação de professores como importante elemento para a promoção das referidas práticas,” (Camargo, 2011, p. 12335).

Da Silva (2009) percebe que o termo inclusão pressupõe a ideia ou o conceito de que a presença do aluno numa instituição escolar deve significar sem dúvida para os agentes educativos o sinónimo de “aprendizagem” numa reciprocidade cooperativa além das particularidades de cada aluno, ou seja, a finalidade última da presença do aluno na escola é aprender.

E nesse sentido, uma alternativa nessa óptica é a da escola fazer-se e adequar-se a nova situação que origina novos modos de se organizar para garantir o desenvolvimento da aprendizagem e, obviamente, por detrás desta reflexão está tacitamente a nova óptica das práticas pedagógicas, da formação do professor mais reflexivo (sua competência no saber, saber fazer, saber estar e saber ser) “para que possa entender que a atuação da perspectiva da inclusão e acessibilidade educacional diz respeito a todos os profissionais da educação, bem como, em primeira instância, a relevância das instituições de formação e as de atuação dos profissionais da educação” (Camargo, 2011, p. 12337).

De acordo com Mieto (2010) estas dificuldades começam no próprio diagnóstico da deficiência, permeado por avaliações de cunho quantitativo as quais serão realizadas através de testes psicológicos de inteligência. Em análise sobre os documentos provenientes do “*Center for Studies on Inclusive Education*”, pressupõe-se que uma escola inclusiva é uma escola centrada na comunidade promotora da colaboração. E neste sentido, Díez (2004) considera que a educação inclusiva “fundamenta-se na ideologia da Declaração Universal dos direitos humanos para garantir um ensino não segregadora, que se propolonga depois na integração da sociedade e a todos os alunos sejam quais forem as suas condições físicas, sociais ou culturais” (p.21). Quase todos os países reconhecem oficialmente e cada vez mais o princípio da educação inclusiva como um meio relevante de escolarização de crianças com deficiência nas escolas normais, por ser o método mais eficaz de construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação(Torres &Fernández, 2015, p.180).



O diagnóstico do discurso de vários actores do contexto educacional em relação às crianças com NEE para justificar os avanços reduzidos da aprendizagem dos seus alunos, demonstra dúvidas permanentes relacionadas com as estratégias de ensino, formas de avaliação e currículo. As limitações nas intervenções educacionais em sala de aula inclusivas decorrem da dificuldade do docente em conceber e conceituar as próprias limitações da criança (Mendonça& Silva, 2015). Não obstante as novas demandas da inclusão espelham várias dificuldades que na nossa óptica incidem sobre a operacionalização da educação inclusiva. Concordamos com Parrilla (2000; citada em Moriña, 2004) que aponta algumas necessidades que os centros escolares enfrentam em função da inclusão como:

“apoio e assessoramento, a cultura e estrutura escolar, intervenções mais centradas nos alunos, metodologia de trabalho colaborativo, abertura a e apoio as famílias, uma concepção mais sistemática e interativa entre instituições e o reconhecimento da capacidade e contribuição dos professores” (p.97).

De facto, para que a educação inclusiva realce a presença de alunos com deficiências, sejam elas de origem cognitiva ou de aprendizagem, embora a maior dificuldade em diferenciar a deficiência da normalidade seja posta como grande dificuldade, é relevante perceber que o processo da demanda implica uma aprendizagem quer seja do aluno como do próprio professor. “A educação inclusiva é uma oportunidade de novas aprendizagens para o professor e também para a escola,” como afirma Díez (2004, p.30). O estudo de Rodriguez et. al., (2014, p.48), identifica alguns problemas que as práticas educativas enfrentam face a inclusão. Estes problemas que enfrentam as práticas educativas actuais, face a inclusão, nomeadamente a interpretação exacta da diversidade na escola, os “diferentes” valores na escola, a apropriação do conceito de necessidade educativa especial, a ideia da escola como um espaço de participação social, a escola actual, a débil preparação pedagógica e didáctica especiais dos mestres Rodríguez, Delgado, Carballé, & Castro, (2014, p.48). Os autores acima citados afirmam que a desigualdade no seio de uma escola se manifesta de múltiplas formas, a partir mesmo da não-aceitação da diversidade dos seus alunos. Assim, a diversidade de origem e da trajectória escolar na ideia do autor é a mais evidente e está ligada a herança cultural que acompanha a cada aluno. O termo diversidade figura nos principais discursos pedagógicos da época. Sem dúvida, a pluralidade de alunos que um professor tem o situa ante um grande dilema de não saber como educar no meio da diversidade de cultura, possibilidades, crenças, capacidades, interesses e motivações deles e de seus pais. O novo conceito da diversidade segundo Moriña (2004, p.38) “responde as abordagens da educação



inclusiva segundo a qual todos os alunos têm lugar na escola independentemente do género, capacidade, etnia ou qualquer outra característica”.

A ideia de uma sociedade inclusiva, segundo diversos autores, fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente para a constituição de qualquer sociedade, tendo como base os princípios éticos dos direitos humanos, existindo sempre a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos às oportunidades, independentemente das suas diferenças. Na mesma perspectiva, Moriña (2004, p.45), salienta que “a evolução do movimento inclusivo pode atrasar através do câmbio da linguagem, do câmbio da terminologia, da mentalidade e da prática”.

Um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo, segundo o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento, realizado na Índia, em 1998, quando for abrangido por uma definição ampla de factores como: o reconhecimento que todas as crianças têm o direito de aprender; o reconhecimento de todas as diferenças nas crianças, como o sexo, a idade, etnia, língua, deficiência e inabilidade, classe social e saúde; permitir que as estruturas, os sistemas e as metodologias de ensino atendam as necessidades da criança; fazer parte de uma estratégia mais abrangente de forma a promover uma sociedade inclusiva. Desta forma, a concepção de educação inclusiva é a de que deve ser garantido o acesso e a participação de todos os educandos especiais nas escolas, impossibilitando a segregação desses em escolas especiais (Ferreira, 2018, p.123). Na verdade, a educação inclusiva inclui acções de carácter organizativas tanto físicas como organizacionais e culturais com a finalidade de proporcionar aos alunos maior participação e melhoria nas suas aprendizagens. O quadro de educação inclusiva apoia o bom trabalho que tem vindo a decorrer nas escolas ao longo de muitos anos. É um recurso prático que convida as escolas a reflectir criticamente e avaliar como os valores são promovidos em salas de aula, e pátios escolares e nas interacções com todos os membros da comunidade escolar. Os modelos de autorreflexão, foram criados para acompanhar o quadro para facilitar este processo.

Inclusão significa atender o aluno com NEE, mesmo que este apresente dificuldades profundas, na classe regular e com o apoio especializado. De acordo com Correia (1997)“a inclusão é a inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o apoio apropriado às suas características e necessidades” (p.12).



As escolas como centros de reabilitação são limitadas e, vive-se, actualmente, nestes contextos. A escola cultural é inclusiva, não é nem disciplinar nem extra-escolar. Estudos realizados nesta área revelam que uma pedagogia que se centra na criança pode ser benéfica para outras crianças, especificamente, quando são orientadas através de estratégias que incentivam os mais capazes a ajudarem os que apresentam mais dificuldades. Constata-se que se obtêm resultados bastante positivos, em relação aos que recebem ajuda e, também ao que a dão. Apesar de Leitão (2006, p.33) considerar que “a inclusão é proporcionar a todos e a cada um o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis, num clima onde ser diferente é um valor”, nesta perspectiva, Leitão (2006, p.2) expõe a ideia segundo a qual “os alunos são vistos como agentes activos na construção das suas aprendizagens, sendo que aceitar e respeitar ideais, valores e padrões culturais diferentes são condições fundamentais”. Com efeito, de acordo com Scherer (2012), “diversas teorias sobre a inclusão de crianças e adolescentes baseadas nas classificações e nos diagnósticos dos alunos indicam técnicas de trabalho pedagógicas a serem aplicadas” (p. 313). Neste contexto, a escola é vista como lugar próprio do processo da transmissão e aprendizagem de conhecimentos, saberes e competências fundamentais para a realização pessoal e inclusão social dos alunos.

2.2. A educação inclusiva e a escola para todos

A educação inclusiva na ordem das mudanças operadas nos sistemas educativos é o modelo que sucede o modelo de integração, pois está a desenvolver-se para fazer face aos novos contextos e desafios da era da inclusão. No entanto, “o seu significado não é o mesmo em todos os países se partirmos do pressuposto da análise das práticas da educação, das políticas e dos investigadores acerca do que entendem por educação inclusiva”, Moriña (2004, p.23). Foi a partir de 1994 que o conceito de inclusão ganha maior realce graças a declaração de Salamanca. Assim, após a estruturação da Organização das Nações Unidas (ONU) e o culminar da II Guerra Mundial, seguiu-se um período mais “conforme” ao nível internacional. É nessa sequência que surge a primeira fase do percurso da inclusão, como resultado da preocupação geral relacionada com a educação. Essa atitude por parte dos políticos internacionais manifestou-se através da implementação de um artigo que se dedicou ao papel da educação, na Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, onde se expressa que “toda a pessoa tem direito à educação” (Artigo 26º, I). Face aos novos desafios sociais, o paradigma anterior conjecturou a necessidade de se alterar e evoluir para tendências mais inclusivas de crianças com deficiência mental e motora, dando origem ao paradigma inclusivo. A exemplo de Moriña (2004) a educação inclusiva se resume em:



a inclusão como um direito humano; a inclusão como a via de garantia de equidade em educação; o direito humano que tem qualquer pessoa a ser educado junto dos seus e a necessidade de que a sociedade assegure o desenvolvimento da inclusão (p.19).

De outra forma, as recomendações dos diferentes fóruns internacionais sobre a educação inclusiva são precisas para qualquer que deseja fazer uma inovação nos sistemas educativos de sobremaneira a respeito da qualidade de ensino. Poderíamos indicar vários momentos em que os organismos internacionais reuniram para reflectir sobre a problemática da inclusão. Não obstante, voltamos a destacar o ano 1994 em Salamanca, respeitante a necessidade da tomada de medidas radicais para a orientação dos sistemas educativos a favor da qualidade e equidade sem discriminação nem exclusão, que determinou os seguintes princípios tais como:

a) Consciência do dever e da responsabilidade das escolas na admissão de todos os alunos sem categorizar a ninguém. O mesmo é dizer que as instituições escolares se reservam o dever e obrigação de acolher toda a tipologia de criança que se apresenta para aprender e criando condições de inclusão;

b) Deve-se considerar a escola como centro de câmbios, no sentido de que os objectivos de melhoria devem orientar-se a todos os níveis da escola. A iniciativa do câmbio terá menos impacto se for reduzido a um trabalho isolado, a um pequeno grupo de professores. O processo de câmbio não é um processo que afecta apenas a escola. Nele deve haver implicação de vários atores, desde os órgãos de direcção até os agentes externos que estão interessados na qualidade do ensino;

c) “A inclusão é um processo”. A educação inclusiva não pode ser concebida meramente como facilitador do acesso as escolas ordinárias dos alunos que haviam sido excluídos. Não é algo que tem a ver com o desfecho de um inaceitável sistema de segregação e com o lançamento de todos os alunos num sistema ordinário que não tenha mudado;

d)O câmbio deve ser planificado e sistemático e institucionalizado. Desta forma, a melhoria da escola se produz de forma eficaz se o trabalho for realizado conjuntamente na criação de uma série de condições internas que favoreçam o câmbio;

e) A avaliação do processo de câmbio é imprescindível. É a única forma de conhecer o impacto das decisões a respeito das situações de partida. Em si mesma a participação da comunidade educativa cria um sentimento de pertença nela que é imprescindível para o melhoramento abordado.O valor de considerar a educação inclusiva como um processo, do nosso ponto de vista, reflecte uma intenção de uma ideologia desenvolvista em prol de uma



meta a atingir que é a de incluir a todos. É certo que a educação inclusiva constitui “um processo inacabado” como afirma Moriña (2004, p.29). A este respeito, a consciência da vontade de ir aprendendo com as situações de aprendizagens inclusivas e as novas formas de ensinar e de aprender e desaprender com as diferenças, poderia constituir uma meta das nossas instituições nesta era da inclusão. Hoje mais do que nunca, a educação inclusiva se tornou em “um discurso presente em todo o mundo (...) e os sistemas educativos são desafiados (...) e todos os países são confrontados com o desafio de reduzir barreiras discriminatórias no sistema educativo,” (Hinz, 2015, p.19).

Na realidade, os desafios postos pela educação inclusiva são desmedidos. A este respeito, a educação inclusiva do nosso ponto de vista, bem como a redução de barreiras discriminatórias teria maior incidência com definições de políticas educativas claras e contextualizadas da parte dos governos, visto que a boa vontade dos professores não basta para o efeito. Necessita-se de mudanças de políticas, critérios, mentalidades, sistemas e enfim.

2.2.1. A pertinência da identificação das práticas da inclusão nas instituições escolares

Esta questão tem sido preocupação de muitos estudos como nos confere o estudo efectuado pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação do aluno com necessidades educativas especiais em (2011) que contou com a participação de 25 países e teve como objectivos.

“analisar, identificar problemas-chave e dificuldades comuns das instituições iniciais de formação de professores, espalhar inovações e novas abordagens para superar barreiras no treinamento, identificar os desafios e recomendações concretas sobre a formação e a política educacional no contexto europeu” (p. 485).

Naturalmente, a inclusão implica identificar e minimizar as dificuldades que estão na base dos seguintes porquês: “aluno que não aprende aluno que não participa!”. Na sequência do exposto somos concordantes com a relevância da aplicação da estrutura do Index como um instrumento de avaliação dos centros educativos nas suas três dimensões referidas: a *cultura*, *as políticas e as práticas* de uma educação inclusiva. Cada uma das três dimensões citadas compreende duas sessões de acordo com Sandoval, Lopez, Miquel, Durán, Giné, & Echeita, (2002, p.232-235).

Do ponto de vista explicativa, a dimensão “**cultura**” está orientada para a criação de uma comunidade segura, acolhedora, colaboradora e por outro lado pretende desenvolver valores inclusivos partilhados pelos professores e alunos, pelos membros do conselho de direcção e



pelas próprias famílias. Ou seja, a dimensão cultura, do nosso ponto de vista, implica um processo fazer um caminho numa interação família, escola partilhando dos mesmos valores inclusivos.

Quanto a dimensão “**políticas**,” esta incide sobre o melhoramento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. Isto implica uma política que incentiva a todos a comprometerem-se com o processo da melhoria das aprendizagens. Por último a dimensão “**práticas**”, garante que as actuações do centro educativo reflectam a cultura e as políticas inclusivas escolares. Outrossim, esta última dimensão ainda, assegura que as actividades na aula e fora dela devem servir de incentivo para os alunos na participação dos mesmos na vida da escola e as escolas por sua vez devem ter em conta o conhecimento e as experiências dos alunos dentro e fora da escola. Assim sendo, a escola deve atrair os seus educandos para que estes participem de forma activa.

A questão da educação inclusiva é vista e estudada em diferentes perspectivas como afirma Echeita (2013), a existência de numerosas perspectivas atinente ao conceito de educação inclusiva não é negativo, porém, se constitui numa complementariedade distinta. A inclusão educativa reclama por uma nova escola e uma nova sociedade e alterações nos currículos, nas metodologias de avaliação, na formação de gestores, de professores e de funcionários da escola para a implementação de uma política educativa mais democrática (Capellini & Rodrigues, 2009). A inclusão educativa é um desejo de todos os sistemas educativos embora o caminho a percorrer é bastante longo. É nesta perspectiva que reconhecemos o grande contributo e mérito dos defensores desta temática que ao longo dos tempos dedicaram os seus trabalhos a investigação (a educação inclusiva) tais como Ainscow, 2017; Arnáiz, 2012; Booth, Simón, Sandoval, Echeita, & Muñoz, 2015; Echeita, 2013; Fielding, 2012; Moliner, 2014; Parrilla & Sierra, 2015; Susinos, 2012. Assim, a inclusão na educação tem o sentido de:

prática dos valores inclusivos; olhar para cada vida e para cada morte com igual valor; conferir a todos os estudantes o sentimento de pertença; fomentar a participação de todos os estudantes nas actividades do processo de ensino e aprendizagem, na relação com as comunidades locais; reduzir a exclusão, a discriminação e as barreiras para a aprendizagem e participação. Restruir as culturas, as políticas e as práticas educativas para responder a diversidade de modo que, todos os alunos aprendam e se sintam valorizados por igual. Vincular a educação as realidades locais e globais. Aprender as formas de redução das barreiras para a aprendizagem e a participação com



alguns estudantes para o benefício de outros. Reconhecer o direito dos estudantes de uma educação de qualidade no seu contexto/ local. Melhorar os centros escolares tanto para o pessoal, pais e tutores como para os alunos. Enfatizar o processo de desenvolvimento e melhoria das comunidades escolares e seus valores, bem como os seus benefícios. Fomentar relações mutuamente enriquecedoras entre os centros escolares e as comunidades vizinhas. Reconhecer que a inclusão na educação é um aspecto da inclusão na sociedade (Booth&Ainscow 2011. p.15).

A nosso ver, a educação inclusiva vista dessa forma, compromete a todos às práticas novas, a um confrontar-se que se supõe o reconhecimento do outro, ou seja, dar o direito que cada um merece, desde a apreensão dos conhecimentos, dos valores da tal comunidade local onde os aspectos activos e passivos se vão integrando usando a sua razão e a sua liberdade. Nesse sentido, a comunidade deve ser um lugar de definição do eu pessoa, para garantir a responsabilidade pessoal e da própria comunidade. Desta forma, poder-se-ia esperar que a consciência das opções pessoais presumivelmente possa ter o sentido do bem comum e não do prejuízo do outro. Para Sanches (2011), “Viver e aprender com os seus pares, na sua comunidade, incluindo a escola do seu ‘bairro’, é ter acesso a uma Educação inclusiva” (p. 136).

Em todo o discurso bibliográfico, o termo “*Inclusão*” está relacionado com o facto de não ser excluído, com a capacidade de ter uma relação dita de normalidade com a sociedade. O conceito de Inclusão relacionado com a educação implica que o aluno apesar de algumas diferenças seja incluído na comunidade escolar. Toda e qualquer escola, desenvolve determinadas políticas, culturas e práticas que, de certo modo, valorizam o contributo activo dos alunos, para a construção de um conhecimento partilhado por todos.

A educação Inclusiva envolve tanto, crianças com necessidades especiais como crianças com percursos de aprendizagem normal, por isso mesmo, a Inclusão tem de ser encarada como processo de responder e enfrentar à diversidade das necessidades de todos os alunos. Implica mudanças, modificações no conteúdo, abordagens, estratégias e estruturas. Em diversos países a legislação foi elaborada no sentido das escolas actuarem à Inclusão de todos, independentemente das suas diferenças ou limitações, assumindo o papel de promotor da igualdade de oportunidades para todas as crianças. Embora sendo um conceito novo, a Inclusão ainda requer alguma avaliação e definição, porque é uma das mais complexas mudanças escolares, sendo os professores os mais importantes nesta mudança.



2.2.2. O caminho da inclusão educativa e novas práticas inclusivas

Todavía há que ter em conta que as estratégias de cooperação por si só não bastam para que se possa verificar a aprendizagem, é importante a figura do professor que através da sua actividade pedagógica facilita a construção e o desenvolvimento de competências, assim como, a formação de atitudes do aluno no contexto da aprendizagem. Outrossim, que se “lute contra a desigualdade social e os níveis de pobreza como prioridades, uma vez que constituem sérios obstáculos à implementação de políticas e estratégias educacionais inclusiva; e para resolver esses problemas dentro de um quadro de política intersectorial” (UNESCO, 2008, p. 20). Tudo isto deve ser acompanhado por uma clara política organizativa sensível a problemática da diferenciação quer seja social ou pessoal. Esse abismo entre as políticas e práticas também foi percebido no trabalho de Shin, Lee & Meckenna (2016) que apresentam a hipótese de os professores trabalharem em colaboração de forma a minimizar as lacunas que eles percebem inerentes as especificidades da educação inclusiva. Ainda, um estudo recente sobre guías para orientar os centros educativos no caminho face a inclusão, efectuado por Azorín Abellán & Palomera Sáiz (2020) baseou-se na análise de vários guias e aponta para:

políticas educacionais que reforcem e fortalecem a inclusão e equidade; promoção de colaboração e trabalho em equipe de toda a comunidade educativa; criação de um clima de cooperação entre as famílias e a escola; aprendizagem cooperativa, significativa e funcional, o que estimula os alunos e desenvolver diferentes estilos de aprendizagem; identificação da diversidade, remoção de potenciais barreiras e resposta às necessidades individuais; formação contínua de professores na educação inclusiva; e avaliações que permitem que o processo de ensino seja ajustado a diversidade (p. 113).

Partilhando da ideia de González (2005), as escolas inclusivas são um movimento pedagógico a partir da percepção de que elas estão chamadas a acolher a todos sem excluir a ninguém. É lógico pensar, que uma escola assente sobre os pilares de um modelo único para todos, fechada nas suas iniciativas e sem nenhuma perspectiva de olhar para o conjunto e para a singularidade dos alunos, acaba por ser uma escola que exclui independentemente de ter ou não tal consciência. Segundo o mesmo autor:

a diminuição da exclusão, melhoramento das aprendizagens e oportunidade de participação de todos aqueles que são conotados como sem capacidades da aquisição de seus conhecimentos, reorganização das políticas, instituições, culturas educacionais e de todos os agentes para a atenção a diversidade dos alunos na sua localidade; percepção



da diversidade como uma riqueza e não como um problema a resolver dando sentido a diversidade como um contributo na aprendizagem de todos e de cada um/a na sua singularidade (p.99).

A educação inclusiva exige “foratelcer os laços entre as escolas e a sociedade, a fim de possibilitar as famílias e as comunidades a participar e contribuir para o processo educativo” (UNESCO, 2008, p.20).

Na perspectiva de Canjeque (2018) a escola inclusiva rege-se pelo respeito de que todo o ser humano merece e garante a todas as crianças uma educação e instrução para a sua inserção na sociedade. Nesta ordem de ideias, torna-se fácil perceber que a educação inclusiva se contrapõe aos princípios da integração dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aulas normais e em salas especialmente destinadas a alunos com necessidades de apoio. Promover a inclusão é principalmente criar serviços de qualidade e não democratizar para todas as carências. Neste confronto de ideias, para Moriña & Parrilla (2006) “desde a educação inclusiva, se concebe a escola e a aula como uma comunidade que deve garantir o direito que todos os alunos têm de aprender juntos desde um currículo comum.” (p.518).

O que se torna mais difícil perante o contexto educativo, é colocar em prática essa educação inclusiva, é muitas vezes encarada como uma introdução a técnicas e métodos específicos que possam permitir a aprendizagem individual das crianças. Actualmente, o enfoque sobre a diferença permanece o mesmo no espaço escolar, na medida em que o olhar do professor está no que ele espera que a criança produza, conforme o seu planeamento semanal, deixando de considerar a sua individualidade.

A este propósito, Slee (2012), no seu livro “La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva”, defende a ideia da não existência de um ponto de partida para educação inclusiva considera apenas um conjunto de elementos em todo o processo:

a educação especial tradicional; a teoria crítica e a nova sociologia da educação; os estudos da incapacidade na educação, culturais e da teoria feminista, do desenvolvimento e da teoria crítica da raça; a teoria política; a sociologia política, o currículo, a pedagogia e a evolução; a formação do professor; a geografia social as metodologias de investigação (p.102).

A par destes indicadores o autor ressalta a importância de um novo elemento que se sintetiza na “investigação” que deu corpo, definiu, desenvolveu e distinguiu diferentes conceitos aliados a interesses específicos em torno a educação no âmbito geral.



2.2.3. O sistema educativo face aos desafíos do proceso da inclusión educativa

A estrutura da sociedade, cada vez mais variada e diversa, vai apresentando à educação marcantes desafios relacionados com a igualdade de oportunidades, o acesso aos distintos níveis educativos e a diversidade que apresentam os alunos tanto pela sua estrutura pessoal quanto por meio sociocultural e económico de suas proveniências. “Em muitos países, o termo "inclusão" é usado para desinar un conjunto de estudantes vulneráveis e sujeitos à exclusão ou daqueles alunos com necesidades educativas especiais” (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação do aluno com NEE, 2011, p. 14). Como se pode apreender, na sua 48ª sessão de la UNESCO (2008) clarifica que “a educação inclusiva é um processo cujo objetivo é ofrecer una educación de calidad para todos, respetando a diversidade, diferentes necesidades e habilidades, características e expectativas de aprendizagem de todos os alunos e suas comunidades, eliminando todas as formas de discriminação” (p.19).

É valoroso este princípio que é ao mesmo tempo importante e não menos complexa. “O desafio, hoje colocado pela escola, é conciliar a didáctica curricular com a inclusão educacional. Hoje, a inclusão social e escolar desempeña un papel fundamental na implementação de políticas e práticas educacionais eficazes e inclusivas,” (Lozano-Martínez, Cava, Minutoli & Castillo-Reche, 2021, p. 211).

São evidentes as mudanças sociais, económicas, políticas, culturais e tecnológicas que atingem profundamente os próprios sistemas educativos e conseqüentemente as formas de conceber o próprio ser humano.

É nesta ordem de ideias que (Lozano-Martínez et al.2021) interrogam: “os professores estão preparados para isso? As metodologias e suas organizações respondem a essas abordagens inclusivas? Ou, por outro lado, é necessário mais treinamento para professores generalistas?” (p. 211). Portanto, esta constatação, de uma forma implícita, pressupõe que o professor tudo deve fazer para fortalecer o seu conhecimento sobre o contexto sociocultural, as metodologias, a perícia para reflectir e autoavaliação, utilizando a organização do conhecimento e do pensamento. Por outro lado, importa realçar que o interesse e atenção para o aluno independentemente da sua condição deve fazer parte das prioridades do professor.

A política da educação inclusiva é um grande movimento de reforma, tendo em conta os tractos para determinados grupos e indivíduos, facilitando um andaime para sua educação entre si, criando a convicção de que a inclusão é para todos. A educação inclusiva é a chave da reforma educativa para todos os níveis. Fazem falta uma nova imaginação social e um



vocabulário congruente que nos livre da fortificação de tradições escolares antigos (Slee, 2012, p.181).

A concepção de Sanches (2011) é aquela de que as escolas inclusivas, parece a transparecer a óptica segundo a qual este tipo de escola dá aos alunos a possibilidade e o direito de viver e de desenvolvem as suas aprendizagens no seu próprio ambiente entre os seus colegas. Podíamos também assim dizer, na lógica do autor que as escolas inclusivas reproduzem a imagem de igualdade de direitos e deveres, procuram ultrapassar todas as dificuldades que possam minar o processo de inclusão numa determinada instituição escolar, educam para a cultura democrática e têm como meta final a aprender a ser, a saber fazer, a viver ou estar com o diferente. Numa única expressão e sem medo de errar, a escola inclusiva deve ser “uma comunidade dos “diferentes” onde reina a justiça, a equidade, a igualdade e o respeito acima de tudo”.

Sandoval et. al., (2002) salientaram que *o guia para a avaliação e melhoria da educação inclusiva* que corresponde a tradução do *Index for Inclusion em Castelano* é, em primeiro lugar, um documento indicador para a reflexão sobre os pressupostos teóricos a que, frequentemente nos aproximamos pelo facto das diferenças individuais. O texto se mostra como eminentemente prático e versátil, porquanto nos apresenta os passos sequenciados de um processo de inovação e melhoria nas escolas que desejam dirigir suas práticas educativas com uma orientação inclusiva.

A esse proposto faz-se referência os quatro âmbitos:

- O primeiro âmbito diz respeito ao próprio conceito de “*educación inclusiva*” como construção unificadora de uma perspectiva nova e ampla para a educação escolar;
- O segundo diz respeito ao estudo sobre as condições escolares que leva certas escolas a serem mais convincentes na tarefa de dar respostas equitativas à diversidade de alunos que aprendem e que conectam com os estudos que demonstram como levar acabo “*processos ou ciclos de melhoria*”;
- O terceiro é relativo ao vínculo a uma” perspectiva social crítica respeitante ao aluno em desvantagem educativa;
- O quarto diz respeito ao conceito de dificuldades de aprendizagem e da participação de acordo com as ditas desvantagens vistas como realidades substantivas dos próprios alunos e que certamente dificultam ou inibem as possibilidades de aprendizagem daqueles alunos que tradicionalmente eram vistos como especiais.



Para a nossa pesquisa achamos que este instrumento constitui ostentamente uma base sólida para a investigação a ser produzida pela sua versatilidade e utilidade de maneira a poder dar uma melhor resposta aos sistemas educativos, e potenciar uma educação para todos na realidade no contexto angolano.

O Foro de Dakar UNESCO (2000, p. 20) artigo 65º, a qualidade da educação é e deve ser o centro do próprio sistema da educação. Para a concretização do referido exposto apela-se a toda a comunidade educativa a trabalharem juntos para criar um nível elevado propício para a aprendizagem. Se, se quer oferecer uma educação de boa qualidade, as instituições e os programas de educação deverão contar com recursos adequados e distribuídos de modo equitativo, sendo os requisitos essenciais: lugares seguros, respeitosos do meio ambiente e de fácil acesso; professores muito motivado e profissionalmente competente; livros e material didáctico e tecnologias adequadas ao contexto específico, custos factíveis a todos os estudantes.

Olvera, Gutiérrez, Hernández, & González,(2014, p.146) apresentam o modelo de educar sem excluir resumido a partir de uma lista de princípios ou preceitos elementares baseados nos documentos da UNESCO em Foro Mundial de la Educación em Dakar em 2000.

- Educar sem excluir promove e torna o aluno protagonista do seu saber;
- Considera a investigação/acção como inovação cultural com possibilidades transformadoras para a cultura profissional dos docentes;
- Se motiva a acção consciente do aluno na definição do seu ambiente, no desenvolvimento de suas capacidades, assim como na construção de seus conhecimentos;
- Fomenta o trabalho colectivo, o mesmo é dizer que estimula a criação de grupos cujos membros se apoiam para aprender em colectivo;
- Trata de criar contextos favoráveis para a construção de conhecimentos sociais, úteis para a vida;
- Educar sem excluir fomenta o autodidatismo, a independência e autonomia, como forma de garantir um desenvolvimento integral e sustentável dos alunos;
- Promove a consciência e a responsabilidade comunitária, através da construção de aprendizagens significativas para a acção social;
- Educar sem excluir gera o diálogo, a tolerância, o respeito e o compromisso social como elementos indispensáveis da acção educativa.



A proposta apresentada de sinais de exclusão é resultado da interpretação de algumas experiências e reflexões que contribui para a redução de problemas educativos; por conseguinte, faz-se necessário a implementação de estratégias que tentam atacar inconsistências em indicadores educativos para evitar a exclusão.

É interessante perceber de Vindel (2014) que, educar de uma forma absoluta implica atender não só aos aspectos lógicos e racionais da razão, senão também a intuição e a criatividade, a fantasia e ao irracional. Sobre a criatividade, quanto ao desenvolvimento desta particularidade, o autor considera importante propor actividades que incrementem a intuição, a imaginação e a fantasia; defendo o uso criativo do jogo através de tradicionais culturas na perspectiva de promover nos alunos uma actividade lúdica que, ao mesmo tempo, amplie as margens de liberdade em aula e permita desfrutar, aprendendo com todos os sentidos.

Com este tipo de actividades, todos podem descobrir conceitos e adquirir habilidades recorrendo um caminho previamente planificado pelos professores, que vai desde o emotivo ao racional, do universo simbólico ao referencial, da fantasia a realidade, e do sentimento ao conhecimento.

Diante da grande incerteza do século XXI, os educadores necessitam considerar o tipo de enfoque educativo que poderiam levar acabo numa aula inclusiva e as capacidades que são importantes Craft (2014). Parece contraditória o depoimento de Anaya (2014) segundo o qual certos analistas sociais classificam a sociedade actual como uma sociedade exclusiva. As escolas reclamam por um modelo educativo que realize a conquista do direito de todos à educação como garantia do êxito educativo de todos os seres humanos. Nesse sentido, apesar mesmo de as circunstâncias serem diversas, não podemos abnegar a agir contra a exclusão social e escolar com acções planificadas e desenvolvidas nas escolas de actuação. Todos temos muito que fazer nesse sentido e não o fazemos. Somos parte do mesmo problema e da sua solução. O autor em referência partilha a preocupação das políticas educativas serem mais justas e equitativas, redobrando e garantindo os meios necessários para o direito de todos a educação.

2.2.4. *A comunidade educativa e o processo da inclusão educativa*

Hoje mais do que nunca, a necessidade da promoção da participação da comunidade educativa no processo docente educativo é urgente para a melhoria do sucesso escolar e educativo e para a construção de competências dos alunos e sobremaneira pela defesa do direito a educação e a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar. Nesta ordem



de ideas, sendo a comunidade educativa constituída pelos alunos, pais e encarregados de educação, professores, funcionários não docentes das escolas, empresas e outras entidades que colaboram no processo de formação dos alunos, o sucesso do processo educativo supõe grande parte da responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa. De certo modo que a mudança é emergente, a questão da inclusão educativa (princípio da atenção à diversidade dos alunos) deve ser assumida em conjunto com a comunidade educativa. Para se atingir uma cultura escolar inclusiva a família e a escola devem assumir-se como “elemento-chave na aquisição e promoção de comportamentos relevantes no contexto escolar” (Genol & Gamero, 2020, p. 309).

De outro modo, a própria (UNESCO, 2008) na sua 48ª sessão apela pela “promoção de culturas e ambientes escolares adaptados à criança, que são propícios a aprendizagem significativa, respeito pela igualdade de gênero, papel activo e a participação dos próprios alunos, suas famílias e suas comunidades” (p. 20). De outra forma, pode-se dizer que, a presença das famílias para um trabalho em conjunto com o centro educativo estabelece um vínculo da qualidade na inclusão educativa. A propósito, Ferreira (2018) defende que:

a relação família-escola é de grande importância para o trabalho inclusivo, pois através de tal relacionamento é possível promover qualidade na inclusão, pois a comunicação da família junto à escola vem só a contribuir para o processo social dentro desses dois ambientes conjuntamente. Incluir envolve não somente o “corpo interno” escolar, mas sim toda a sociedade em que a escola está inserida, pois é fato que a realidade local deve ser considerada para tomada de decisões. (p.127-128).

Concordamos que o contributo da família na colaboração, abordagens de desafios, podem ser um recurso que facilite o processo da atenção à diversidade, na medida em que pode aproximar-se de outras culturas, experiências profissionais ou colaborar na realização de objectivos específicos para algum aluno/ aluna. Aucoin (2014) considera que para eliminar as desigualdades e criar escolas inclusivas requer-se um câmbio sistemático. Pois esta mudança envolve nesse sentido, professores, pais, directores, políticas educativas bem como os académicos numa partilha conjunta de um projecto colectivo que busca superar as barreiras e criar capacidades. Embora o processo seja lento, do nosso ponto de vista, todos nós necessitamos de reconhecer e acreditar na educação inclusiva, de compreender, acima de tudo, os princípios teóricos e práticos que envolvem o processo, reconhecer a importância da inclusão escolar e cada um a seu nível tomar responsabilidades a respeito do assunto. A



inclusão educativa é, e continua a ser um desafio para a maioria de gestores e administrativos dos processos educativos. Pois, segundo Leitão (2006) “o confronto e o diálogo da investigação e da reflexão devem contribuir para o aprimoramento da educação e não deve ser realizada sem a participação activa de todos os seus quadrantes: poderes políticos, dos professores, dos alunos e das famílias” (p. 23).

A esse propósito, Flores, Méndez & González (2011), consideram que nem sempre as expectativas da escola e família seguem a mesma orientação, dali o conflito entre a cultura escolar e cultura familiar. E nesse prisma, vale ressaltar que se considera que as perspectivas laborais e económicas se confundem nas perspectivas académicas, visto que nem sempre se interpretam da mesma forma. Em alguns casos como por exemplo no ensino primário, as famílias não têm o conceito do significado da escola. Realça-se nesse sentido o caso de famílias com um nível baixo de estudos e com um nível de estado mais baixo. No ensino secundário dá-se o contrário; há maior percepção.

Rodrigues & Lima- Rodrigues (2011, p.89-90), na reflexão feita sobre o processo da educação inclusiva consideram que o processo como tal exige atitudes de abertura ao ingresso e acolhimento dos alunos com as suas peculiaridades, a mudança de planos curriculares adaptados a realidade da clientela, bem como o compromisso e engajamento de toda a comunidade educativa no referido processo da educação inclusiva. Estes são elementos fundamentalmente importantes. Entendemos que, o papel do professor enquanto profissional dotado de notável autonomia e possibilidade de opção é essencial.

Campos (2009) na sua reflexão sobre a diversidade alude a pedagogia diferencial que trata, por tanto, de reflectir sobre os modos e processos de adaptação do ensino as diferenças tanto de grupos como individuais. Mostra que, a atenção à diversidade e desde a perspectiva da pedagogia diferencial leva a uma concepção de uma heterogeneidade dos alunos nos processos educativos.

Booth & Ainscow (2002; citado em Gonzalez, 2005), sustentam a reflexão da diversidade da seguinte maneira: A ideia de inclusão implica processos que levam a desenvolver nas escolas a participação dos estudantes e reduzir a sua exclusão de curriculum comum, da cultura e da comunidade. Ainscow (2001) respeitante a forma mais adequada para a atenção a diversidade afirma o seguinte:

Antes, minha tática se baseava na crença de que o que devíamos fazer era trazer e importar práticas da educação especial ao sistema ordinário. (...) Um caminho melhor é



construir aprovechando as boas prácticas já existentes nas escolas. (...) Questionar e avanzar, fazer o câmbio é, essencialmente, aproveitar melhorar as habilidades, os recursos e a criatividade já existentes (p.20).

Parrilla, Martínez & Zabalza, (2012), consideran que a conclusión mais notável das análises dos diálogos e manifestações infantis acerca do processo de inclusão e exclusão aponta para a capacidade que as crianças têm para contribuir na inclusão e melhoria na escola. Os autores acima referidos indicam que algumas conclusões mais específicas sobre como melhorar e entender a participação das crianças em direção a uma educação mais inclusiva que se reflectem nas suas aportações e pensamentos são: a necessidade de desenvolver e melhorar a sua capacidade e a possibilidade de participação nesses processos de inclusão. Como se depreende deste estudo, os alunos não sabem naturalmente em primeiro lugar como participar, não estão habituados a ser convidados a fazer parte nem a ser escutados!

Somos concordantes com a ideia de Parrilla at. al., (2012) y Díez& Martín (2005) a qual a inclusão dos alunos nos processos da escola exige mudanças na organização escolar e na aprendizagem para facilitar a aprendizagem de participação dos mesmos que implica reflectir sobre criação da cultura da diversidade nas escolas e não só, o que supõe assumir uma mudança epistemológica no conceito das diferenças humanas e nas respostas educativas e sociais.

Do nosso ponto de vista, desde as reflexões de Parrilla at. al.,(2012) y Díez & Martín(2005), defacto a questão da diversidade é uma questão bastante polémica que pressupõe considerar os princípios que regem os direitos humanos e sua aplicação a todos os níveis seja individual, social e cultural e direito natural. Desta forma, a inclusão de alunos implica uma definição clara e pontual nos sistemas educativos e nas escolas e não só para permitir que o aluno saiba situar-se na sociedade em que vive desde o conceito que traz da escola sobre a diversidade visto que os espaços sociais não coincidem com o projecto da escola.

A realidade educativa actual como afirmam Díez & Martín (2005), vê a atenção à diversidade como factor inerente ao processo sociológico e evolutivo do momento actual. Ao sistema educativo ocorrem em cada dia alunos com necessidades de apoio, estrangeiros, minorias étnicas, super-dotados, unidos a diversidades de interesse, motivações, estilos e ritmos de aprendizagem, etc... que fazem com que esta diversidade seja entendida como algo natural a heterogeneidade humana e a vida em si mesma.



Nesse sentido, os sistemas educativos não devem estar alheios a esta realidade, mas preparados para dar a resposta a estes fenómenos desafiantes. Em todo este panorama dizem os autores, que a atenção à diversidade tem de ser contemplada desde o ponto de visto ético mais que do ponto de vista psicopedagógico. Essa ideia é reforçada da seguinte maneira por Díez & Martín (2005, p.94), “ou pomos ao serviço da educação nossos valores como pessoa educadora ou nos pomos ao serviço do sistema de poder que nesse momento marca as linhas educativas a seguir”. A investigação de Alonso & Aguilera (2012), com os agentes vinculados ao processo inclusivo, como é o caso dos professores, famílias e os próprios alunos, aponta como principais problemas mais importantes produzidos durante o ensino secundário a interacção social e a necessidade de trabalhar as atitudes e educar a auto-estima.

Outro aspecto de relevância que os dados indicam, segundo os autores, prendem-se com a actualização dos currículos para que os conhecimentos teóricos abram caminhos para os conteúdos práticos. Foi também referenciado o aspecto de reajustamento do marco legislativo, criando mais espaços que permitam dar continuidade aos estudos.

A propósito, justificam-se essas dificuldades pelo facto da deterioração dos elementos fundamentais de uma inclusão satisfatória como é o caso dos conteúdos ensinados, da mobilidade de professores, do contacto com as famílias e dos apoios a dar aos alunos. Considera-se necessário unir esforços para afrontar essas dificuldades que parecem ser obstáculo as boas práticas inclusivas e incrementá-los durante a mudança de ciclo educativo.

2.2.5. *A educação multicultural como estratégia para uma educação inclusiva*

Os benefícios de uma educação multicultural se convertem numa sociedade aberta plural e, por conseguinte, em formação de homens e mulheres capazes de se inserirem na sociedade e enfrentarem qualquer desafio, afirmam Gómez & González (2014). Acreditar que todos temos direitos iguais, quer seja na escola ou na vida profissional, é fundamental para pensar no princípio do conceito principal do reconhecimento do outro com a sua cultura, o que pode significar o respeito à diversidade, ou seja, esta forma de conceber a educação no contexto actual, de forma geral, leva a uma maior consciência da responsabilidade individual e colectiva na sociedade.

Compartilhamos com Medina (2012, citada em Gómez & González, 2014, p.22), que defende a educação intercultural como sendo regido pelos seguintes princípios fundamentais:



Tabela 2

Princípios fundamentais da educação intercultural

Educación intercultural segundo Medina (2012, 22; citada em Gómez, 2014)

Princípios fundamentais da educação intercultural

- _____
O reconhecimento, aceitação e valorização da diversidade cultural, sem etiquetar nem definir nada em função desta, supõe evitar a segregação em grupos.
- _____
A defesa da igualdade e outros valores como o respeito, a tolerância, o pluralismo, a cooperação, e a corresponsabilidade social.
- _____
A luta contra o racismo, a discriminação, os prejuízos e estereótipos mediante a formação de valores e atitudes positivas face a diversidade cultural.
- _____
A visão do conflito como elemento positivo para a convivência, sempre que se assuma, e se afrente e se intente resolver construtivamente.
- _____
A implicação e participação de toda a comunidade educativa na gestão democrática do centro.
- _____
Supõe a revisão do currículo eliminando o etnocentrismo desde referentes universais do conhecimento humano e a valorização de distintas línguas e culturas.
- _____
Requer professores capacitados para trabalhar com a diversidade e empregar metodologias de ensino cooperativo e recursos adequados.
- _____
Atenção especial aos alunos que não dominam a língua em uso; proporcionar o seu êxito escolar a partir de um enfoque comunicativo do ensino.

Fonte: Medina (2012, p.22; citada em Gómez, 2014). Elaboração própria

Segundo a UNESCO (2008; citado em Rodrigues & Lima- Rodrigues, 2011, p.89) a educação inclusiva estabelece de uma forma geral a base e guia para uma educação que sustenta a aprendizagem de todos para a vida. O mesmo é dizer que uma educação inclusiva determina e cria valores inclusivos e abre perspectivas de acesso de todos a todos os âmbitos suscitando em todos e em todas pessoas consciência de que a todos pertence o direito da qualidade de vida e de educação.

A respeito da definição, e como tem sido abordado o conceito da educação inclusiva, do nosso ponto de vista, neste conceito alargado está condensada toda a natureza da inclusão: desde o acesso á escola, sociedade, a qualidade do que se ensina e se aprende e em que condições se aprende.



Na opinião de Monteiro & Goenechea, (2005; citados em Alonso & Castedo, 2010), apesar dos avanços alcançados, a realidade mostra que as bases que sustentam a atenção à diversidade nem sempre vão de acordo com os princípios das comunidades educativas, visto que existe resistência na integração de perspectivas multiculturais, nos métodos educativos, em aceitar e incluir diferenças étnicas e culturais, em desenhar planos de acolhimentos e adaptar estilos diferentes de aprendizagem dos alunos independentemente de seu grupo étnico cultural.

Se considera importante o princípio do respeito pelas diferenças no modo de aprender dos alunos devido a sua personalidade individual, seu grupo étnico. Neste sentido, tudo leva a dizer que, tudo isto será possível na medida em que o professor se educar na diversidade (*educar-se a educar na diversidade*). A concretização da educação na diversidade passa necessariamente pela educação do próprio professor a educar-se a educar na diversidade.

É verdade que a questão tanto da inclusão quanto da exclusão está estreitamente relacionada com as políticas ditas de cada país, apesar do processo da exclusão para inclusão ser uma urgência e necessidade das organizações humanistas internacionais. Da mesma ideia partilha (Silva, 2009) que sustenta a ideia segundo a qual o processo que vai desde a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão relaciona-se com as peculiaridades da época. Hegarty (2008) considera que, a pressão exercida pelos diferentes grupos a favor da mudança do conceito de deficiência favoreceu a visão nova da criação de escolas e de dar oportunidade a todos.

2.2.6. *Vozes e experiências da prática da inclusão educativa*

As experiências sobre a educação inclusiva levadas a cabo em Espanha por Abellán, Rodríguez & Escarbajal (2010) espelham alguns ganhos que apontam para a escolarização de todas as pessoas num único sistema; ampliação de centros de infância, do ensino primário e secundário que acolhem alunos de diferentes peculiaridades; o crescimento do grau de compromisso dos pais com a escola; a mudança na concepção e nas atitudes da sociedade relativamente as pessoas com incapacidade facilitando o acesso das mesmas ao mundo laboral, promovendo uma orientação pessoal, académica e profissional ajustada as suas capacidades, interesses e motivações; o desenvolvimento de boas práticas educativas com realce aos princípios da escola inclusiva. Parece-nos que o abismo que existia entre as políticas e práticas educativas foi-se superando. Porém, apesar de todo esse ganho, o processo não é isento de críticas e cumpre-nos citar as seguintes: a ausência da qualidade da educação



oferecida nas aulas ordinárias; a falta de centros, salas de aula acomodadas a características próprias para uma educação de qualidade para todos; a falta da qualificação dos professores.

O assunto acima refletido, também é percebido no trabalho de Tomasevski (2003, p.9), “O direito a educação não tem uma história longa nem goza, por enquanto, de um reconhecimento universal. Sua realização progressiva ao longo do processo de superações de inclusões pode sintetizar-se em três etapas fundamentais”.

A primeira etapa diz respeito a concepção do direito à educação a todos aqueles que por diferentes causas são susceptíveis a serem excluídos, com opções de segregação nas escolas especiais ou usando programas diferenciados para os diferentes grupos associados a educação.

A segunda etapa sintetiza-se na transição da segregação educativa para a integração de todos nas escolas. Este processo faz com que todo o aluno seja qual for a sua condição está obrigado a integrar-se na escolarização disponível uma vez que o sistema educativo mantém o seu status, o mesmo é dizer que o sistema educativo é inalterável diante da condição de cada aluno.

A terceira etapa sintetiza-se no conceito de uma escola de inclusão que atende as necessidades de cada aluno. Nesse sentido é a escola que vai ao encontro do aluno e não o contrário como acontece na segunda etapa. Na perspectiva de Echeita (2013):

os ajustes de currículo, por exemplo, podem trazer benefícios para alguns alunos e prejuízo para outros, uma vez que nem todos os alunos o necessitam e os valores socialmente aceites pela maioria, pode entrar em conflito com outros valores culturais da menoria presente nas escolas entre os alunos e entre os próprios professores. Não é menos difícil e duvidoso assinalar com nitidez as fronteiras entre as condutas que respondem a intrínseca diversidade dos alunos devem ser respeitadas e as que incitam “problemáticas” e seriamente prejudiciais para os companheiros e a convivência escolar (p.109).

A propósito, Ruiz (2007), considera que se tem melhorado bastante, mas, entende-se que não é suficiente como para afirmar que os problemas de segregação e inclusão estão sendo erradicados em nossos centros educativos. Ou seja, apesar dos esforços enveredados se regista inúmeras deficiências que se vão manifestando de diversas formas e estão ligadas com: o conhecimento do processo de atenção à diversidade; as atitudes, formas e valores exibidos



pelos professores face a atenção à diversidade; as destrezas formativas para atender à diversidade; a integração e a atenção à diversidade na realidade escolar; a exclusão educativa que tem a sua origem no excesso dos conteúdos e aprendizagens que se perseguem nos currículos oficiais; as políticas de desenvolvimento do currículo, políticas de materiais didáticos, culturas e práticas vigentes nos centros; as respostas pedagógicas que mais se aproximam a realidade contextual dos alunos; as competências estratégicas e metodológicas do professor para levar a cabo o processo de atenção à diversidade.

Os efeitos indesejáveis relativamente ao fracasso escolar na opinião de Muñoz, González & Domínguez, (2009):

Non só representam diversos problemas para os estudantes afectados, mas também se generalizam na própria escola como instituição social e educativa. As expressões e conteúdos deste fenómeno que alcança, às vezes poucas dimensões razoáveis, constituem um sinal de alarme a respeito da incapacidade, estouro, negação de sonhos e ideais sociais e humanos neles depositados. O fracasso oferece uma imagem negativa da mesma como organização educadora, assim como dos seus profissionais, os professores, podendo chegar a restringir sua experiência positiva da profissão, reduzir seus propósitos e compromissos com o ensino e queimar o senso de possibilidade e transformação sem a qual a educação perde sua própria razão de ser (p.44).

Nesta ordem de ideias, os problemas inerentes ao processo da inclusão educativa, parecem-nos superáveis se se procurar compreender os diferentes pontos de vista da análise do processo para significar complementaridade e não diversidade de pensamentos. De facto, se de um lado se reconhece a inclusão educativa como um passo desmesurado no processo da inclusão para acabar com a exclusão, por outro lado se identifica também que o processo não descarta de alguns elementos menos claros que se prendem ora com as instituições, currículos e consequentemente com os professores.

Alonso & Aguilera, (2012) reflectem os aspectos negativos vividos pelos alunos (sujeitos a exclusão) tais como o mal trato físico e psicológico, dificuldades de interacção e de relação de igualdade, propondo uma maior atenção no trabalho na base das atitudes dos alunos, para facilitar a relação entre os companheiros, incluindo dentro dos currículos actividades que fomentam as relações positivas de maneira particular aos alunos do ensino secundário.

Falar de inclusão significa buscar de modo constante métodos cada vez mais adequados capazes de dar resposta ao fenómeno da diversidade, ou seja, capazes de conviver e aprender



a aprender com a diferença. Assim fazendo, a diversidade torna-se um estímulo positivo para a aprendizagem (Ortega, Cilleros & Rio, 2014 p.187). Os mesmos autores, sublinham como facto importante o apoio psicológico aos alunos e seus pais. Se é verdade que nos últimos anos tem se dado avanços no âmbito da educação inclusiva, por outro lado, deve ser dito que se nota um certo retardo e retrocessos na aplicação de tais resultados. A educação inclusiva é tal, se se tiver em conta a pessoa vista na sua singularidade e em todas as suas dimensões. Ou seja, a educação inclusiva justifica-se pela participação e direito que toda a criança e jovem têm de aprender na diferença e com o diferente.

Educar sem excluir segundo o modelo de (Ortega at. al., 2014) basea-se em princípios ou preceitos como:

promoção da participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem; consideração da pesquisa de ação como uma inovação cultural com possibilidades transformadoras para a cultura profissional do professor; motivação do aluno para o desenvolvimento de suas capacidades e construção de seus conhecimentos; estímulo do trabalho coletivo ou de grupos para uma aprendizagem colectiva; criação de contextos que permitam a construção de conhecimentos úteis para a vida; incentivar a autodidacta, a independência e autonomia, como forma de garantir o desenvolvimento integral e sustentável dos alunos; consciencialização e responsabilização da comunidade, através da construção de aprendizagem significativa para a ação social; educação sem exclusão incentiva o diálogo, a tolerância, o respeito e o compromisso social como elementos indispensáveis de ação educativa (p. 146).

Nesse sentido, a tarefa da educação deve ser aquela de fazer com que todos os alunos possam ter como metas de aprendizagem alcançáveis apesar das diferenças individuais entre eles. Ainda, apesar dessa tarefa, a planificação e a avaliação educativa devem ir para além do simplesmente académico ou intelectual para ocupar-se também das relações interpessoais, tais como: bem-estar emocional, integração social e outras dimensões que têm a ver com a qualidade de vida do aluno. A consideração, uma educação inclusa favorece a preparação das crianças, adolescentes e jovens para a cultura de relações adequadas com os seus coetâneos, vinculados a vida e a prática social. Portanto, uma educação inclusiva bem entendida a sua prática leva a formação de cidadãos comprometidos com os direitos de toda a pessoa.



Da reflexão (Silva,2011) percebe-se o antagonismo existente entre a integração e a inclusão. Enquanto a integração considerava o aluno como “aquele” que era portador do problema que deve ser resolvido para a sua adaptação, a inclusão centra-se e preocupa-se de encontrar modos de atender a qualquer um desses alunos independentes da sua condição. A ideia de querer integrar consciente ou inconscientemente parece significar exclusão na nova linguagem da inclusão.

2.2.7. A inclusão como princípio humanístico nos sistemas e práticas educativas

As políticas de inclusão devem ter em conta a natureza humana que se exprime e se realiza na multiplicidade de suas dimensões que se reflectem na interdisciplinaridade acima referida e que, portanto, a não consideração e harmonização de tais dimensões significaria definir o homem de maneira incompleta que o ao nosso modo de ver seria prejudicial a uma autêntica política de inclusão. Parece-nos fundamental a ideia do respeito pela diversidade humana, cultural e o compromisso com a sociedade de direitos e justiça social tornando possível a igualdade de oportunidades (Bernal, at. al., 2017).

A inclusão supõe criar um espaço de convergência de múltiplas iniciativas e disciplinais. Educação especial, sociologia da educação, antropologia cultural, psicologia social, da aprendizagem, etc. São campos e âmbitos de saber e de fazer que desde a inclusão estão chamadas a encontrar-se (Parrilla, 2002, p.12).

A UNESCO (2005) espelha de forma convincente que o sucesso escolar dos alunos não depende simplesmente dos seus dotes ou potencialidades individuais, mas também do tipo de oportunidades e apoios a eles oferecidos. De facto, verifica-se muitas vezes de dar-se o caso de o mesmo aluno manifestar dificuldades de aprendizagem e de participação num contexto escolar determinado e ter melhor aproveitamento num outro contexto. “Esta forma de considerar o ensino e a aprendizagem, aproxima a critérios para compreender aquilo que ocorre na aula; porque é que os alunos não aprendem, porque é que as explicações e orientações dos professores não funcionam e os resultados das avaliações não respondem ao nível da aprendizagem dos alunos” (Hernández, 2002, p.249). Ainda, as manifestações de atitudes inflexíveis do sistema educativo em geral, somado a falta de recursos, de currículos e formação de professores adaptados aos alunos e as novas políticas didáctico/ pedagógicas nas escolas, bem como da nova visão de ser e de estar com o diferente são hoje obstáculos para ingresso, permanência e a aprendizagem dos alunos nas escolas (Blanco, 2006).



A propósito, dizem Mujika & Lasarte (2007, p.28), “a convivência se constrói quando o outro se senta ao nosso lado”. O mesmo é dizer, a convivência se realiza quando aceitamos o outro como ele é, ou seja, o seu ser pessoa acima de tudo.

A temática da educação inclusiva, parece ser um dos temas mais discutidos neste século pela sua relevância que se circunscreve nos direitos de todas as pessoas sem olhar para a sua condição. São várias as abordagens ligadas a diferentes autores consideradas como ponto de referência desse processo e seu percurso como se pode ler em Ainscow (2002) sobre as suas experiências que originaram em um instrumento “Índice” de grande contributo:

Para que as escolas sejam inclusivas; incentiva os professores a compartilhar e construir conhecimentos que têm sobre o que impede a participação e aprendizagem e ajudá-los a fazer uma análise detalhada das possibilidades de melhorar a capacidade de aprendizagem e participação em todas as questões relacionadas à escola e para todos os seus alunos. Presume-se que esta não é uma iniciativa adicional que os centros empreendem, mas uma forma sistemática de comprometer-se na planificação do desenvolvimento escolar, definir prioridades para a mudança, implementar melhorias e monitorar o progresso. É importante entender que o conceito de inclusão, apresentado no índice é amplo e vai mais além de muitas das definições que têm sido utilizadas anteriormente. Se esforça para minimizar todas as dificuldades de aprender e de participar, sem apontar a quem as experimenta e onde quer que estejam localizadas – as culturas, as políticas ou as práticas das escolas. Insiste na mobilização de recursos desperdiçados em termos de professores, alunos, directores, pais e outros membros da comunidade escolar. Neste contexto, a diversidade é vista como um recurso rico que pode apoiar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (p. 74).

Voltando ao assunto, este instrumento para nós se converte num modelo de questionamentos e tomadas de decisões para as escolas rumo ao progresso e desenvolvimento das aprendizagens de todos como direito atinente a todo o ser humano. Apesar de ser um grande desafio, corrobora nesta ideia Muntaner (2014) ao considerar necessário um câmbio de modelo mais bem-adaptado a realidade actual e que responda adequadamente as exigências e necessidades de hoje. Portanto, os centros devem realizar um desenvolvimento curricular, fazendo uso de sua autonomia para adequar a acção educativa as possibilidades e as características de cada contexto e a realidade de cada centro como específica.



O autor na sequência da ideia de qualidade, flexibilidade e da equidade do sistema educativo que gera novo modelo de escola, realça a necessidade de abordagens de novos caminhos profissionais e pedagógicos para os docentes, que somente podem desenvolver-se cumprindo com as três condições chaves: convicção da necessidade da mudança, modificar antigas ideias e valores, e promover a participação de toda a comunidade educativa. Portanto a formação contínua do professor pode ser um grande contributo nesse sentido.

Na opinião de Parrilla (2002):

A inclusão supõe uma nova ética, novos valores baseados na igualdade de oportunidades. A educação inclusiva tem que formar parte de uma política escolar de igualdade de oportunidades para todos. Se assim for, proporcionará a base para analisar e identificar as forças ou os factores que induzem a exclusão. Os valores que mantêm a inclusão deveriam, por exemplo, educar os alunos a consciência da necessidade de participação social de todas as pessoas e deveria significar na prática a entrada de uma nova geração de cidadãos comprometidos socialmente na luta contra a exclusão. Os valores da escola inclusiva têm a ver com a abertura da escola a novas vozes (as menos familiares) e com escutá-las activamente; mas também com o respeito e a redistribuição de poder entre todos os membros da comunidade escolar, incluídos aqueles que tradicionalmente têm sido excluídos ou mantidos testemunhalmente (sem voz e sem voto). A nova ética supõe por fim, passar de aceitar a diferença a aprender a aprender dela (p.25-26).

Segundo o nosso modo de ver, a autora aponta para a importância de revestir-se de uma nova cultura pedagógica ou um novo modo de conceber a pedagogia cujo ponto de partida fundamental é a igualdade de oportunidades para todos, vista como um valor no âmbito da aprendizagem. A ideia de fundo é aquela de partir de uma base comum para todos que permite depois a cada indivíduo de construir os seus conhecimentos segundo as suas capacidades. Um tal modo de fazer permite conhecer melhor os factores que estão por detrás do fenómeno da exclusão. Nesse sentido, a autora faz vir ao de cima a importância de educar os alunos na consciência da necessidade de uma participação social de todos os indivíduos e assim criar neles o sentido de responsabilidade na luta contra o fenómeno da exclusão. Pois, para Olvera et. al.(2014) falar da exclusão significa falar da discriminação dos alunos por uma característica a eles inerentes, suficiente para colocá-los fora do processo educativo. Segundo os mesmos autores são sinais concretos da exclusão dos alunos dentro da aula e no âmbito da sociedade:



quando não há garantia das condições adequadas e apropriadas para que as crianças e jovens encontrem seu caminho face ao conhecimento e sua vocação; quando a insuficiência intelectual destes é automaticamente considerada motivo de expulsão da aula impendendo-lhes deste modo a possibilidade de construir o próprio conhecimento; quando a reprovação é considerada culpa ou falta de capacidade por parte do aluno; quando os conhecimentos dados de maneira teórica não permitem ao aluno reproduzi-los de forma significativa; quando o sistema educativo não leva o aluno a descobrir o melhor que ele tem de si mesmo(p.144).

Dizia Bento XVI (2008) “na raiz da crise da educação está de facto uma crise de confiança na vida” (p. 1).

A este propósito, Muntaner (2014) admite a ideia segundo a qual os sistemas educativos são sujeitos a uma dupla contrariedade de exigência: de um lado devem oferecer uma educação comum para todos os alunos, com o objectivo de evitar a exclusão, a segregação e a discriminação de qualquer aluno; e de outro tem de reconhecer e respeitar de maneira ajustada a cada aluno para favorecer a aprendizagem. Discute-se que a educação inclusiva cumpre com as seguintes exigências que se caracterizam por três princípios fundamentais:

aceitação e o respeito pela diversidade, que se traduz na não categorização dos alunos; planeamento de esquemas e actividades flexíveis e abertas que permitem a participação, a aprendizagem e satisfação de todos os alunos; a utilização em todos os casos de agrupamentos heterogéneos que reflectem a realidade diversa dos centros e dos alunos (p. 64-67).

A aplicação destes princípios representa uma mudança significativa na proposta pedagógica que se oferece a todo o centro, incluindo todos aqueles em situações de vulnerabilidade, com a intenção de desenvolver um processo de melhoramento e inovação que comprometa a comunidade escolar e contribui para inclusão. Na perspectiva de Muntaner (2014), o modelo educativo inclusivo surge na prática docente a partir de duas premissas:

A fundamentação e formação teórica, que se sustenta na concepção de direitos humanos para que todos os cidadãos tenham direito de participar em todos os contextos e situações em igualdade de condições; as investigações pedagógicas e didácticas, apontam a necessidade de planeamentos educativos mais flexíveis, que atendem realmente a diversidade, desde as perspectivas fundamentadas na equidade, e qualidade.



A propósito, uma educação inclusiva define-se como um processo que se assenta na erradicação da exclusão e no desenvolvimento da equidade, igualdade de oportunidades, independentemente das características, capacidade e, ou procedência do aluno.

As oportunidades do enfoque para atenção a diversidade são na realidade múltiplas Carrea, Sierra & Alzate (2015), defendem a coerência na selecção da abordagem tendo em conta as características dos contextos educativos, visto não ser a inclusão o sinónimo de cobertura ou de acesso a um serviço educativo. Dar um novo significado a educação em relação a inclusão implica um olhar em dois sentidos: do lado de quem é excluído e discriminado e do outro lado, ajustar as condições de contexto para a oportunidade de direito a educação. De facto, no âmbito da inclusão é proeminente perceber que ela não é uma atribuição exclusiva as instituições educativas, realmente é um compromisso ético, uma responsabilidade política, é uma condição necessária para a viabilidade e governabilidade para a tolerância.

A educação inclusiva num mundo agitado em que vivemos, apoiando-nos na opinião de Moliner (2014), se converte quase numa acção subversiva. Não se pode esquecer de que se trata de uma abordagem radical que coloca em solfa muitas das estruturas e inércias pedagógicas que governam nossos centros educativos. É um processo lento e cremos que depende da opção ética e pedagógica que tomam os docentes e centros educativos. É de notar que, a inclusão como valor ou princípio de actuação, sustenta-se ou não se sustenta e, portanto, não pode impor-se, senão que deve assumir-se livremente.

Do mesmo modo, o resto de valores, adquire carácter normativo desde o acordo intersubjectivo que alcança uma comunidade que se contesta: que alunos queremos formar? Qual é a educação que queremos para aos nossos filhos? Em que valor está sustentada? Igualmente, não se pode esquecer que a educação inclusiva é antes de tudo, um direito de todos os alunos e um dever dos poderes públicos que devem garantir e velar pelo seu desenvolvimento.

2.3.Necessidades formativas dos professores para atender a diversidade

Actualmente, um dos grandes desafios com que se confrontam os sistemas educativos prende-se com a formação do professor no que concerne as competências pedagógicas de trabalhar com o diferente, ou seja, a competência pedagógica para a gestão da diversidade. Nesta perspectiva, Rodrigues & Lima- Rodrigues (2011) defendem que, “a investigação sobre formação de professores tem realçado a importância de diversas variáveis e atributos que o



professor deverá possuir para ser bem-sucedido na sua profissão” (p. 44). Tratando de uma formação específica que é a da gestão da atenção à diversidade, partimos da ideia que se tem sobre a atenção à diversidade na perspectiva de Díez & Martín (2005, p.94) segundo a qual, o termo “atenção à diversidade” foi introduzido dentro do âmbito da educação especial, como um princípio ideológico não susceptível de ser operacionalizado, que configurava um sistema de valores e crenças como caminho para a acção e o comportamento”. A este respeito, o termo desofuscou os modelos antigos de compreender os alunos e suscitou a ideia de novos modelos curriculares, câmbios na organização dos centros e nas estratégias do ensino e aprendizagem para todos. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação do aluno com Necessidades Educativas Especiais (2011) apresenta os resultados dos relatórios dos países participantes de um estudo efectuado e desses resultados apreende-se que “é possível introduzir novos conteúdos que fazem os futuros profissionais” para a atenção as necessidades dos alunos que têm ou não necessidades educacionais especiais, bem como “outros alunos em risco de exclusão ou fracasso escolar” (p. 486).

A atenção à diversidade é “o princípio ideológico”, visto que o seu estudo e sua expressão implicam uma educação em atitudes e valores, enquadrado a nível individual como atitude de entrega, vocação e sentimento a entender e atender o aluno fundamentalmente como pessoa em desenvolvimento, e porque deu sentido a expressão da ideologia que deve enquadrar todo o projecto educativo de um centro (Díez & Martín, p.94). Com tudo isto, pressupõe-se que a atenção à diversidade reconhece o aluno como o centro da educação. A mesma ideia é partilhada por Alonso & Castedo (2010) segundo a qual o termo atenção à diversidade:

baseia-se, em igual medida, nos aspectos curriculares, como também nos organizativos, e que existe uma certa semelhança na consideração da mesma como uma maneira de adequar o currículo ao momento evolutivo dos alunos pondo-se ao seu nível de conhecimentos e fazendo-o avançar frente a adaptação de objectivos, conteúdos ou actividades segundo as necessidades educativas, ou medidas educativas planificadas para que o aluno atinja a máxima socialização e individualização (p.58).

O pensamento dos autores espelha a existência de uma consciência clara segundo a qual os alunos não devem ser homogeneizados em perfis estáticos válidos para todos os casos e todos os tempos. Suas necessidades obedecem a um processo em contínua evolução na medida em que progridem através do ciclo de vida, sujeito a mudanças segundo as circunstâncias. A mesma ideia se reflecte em Hernández (2014) ao afirmar que a atenção à diversidade vai unida a um tipo de competência docente baseada na responsabilidade compartilhada e na



colaboração entre todos os profissionais que intervêm na escola. Entre esta diversidade própria dos seres humanos, encontramos algumas diferenças mais notáveis que requerem uma valorização e atenção específicas, devidos as condições de deficiência ou transtornos graves de personalidade ou conduta, de super-dotação, a situações de desvantagem sociocultural, entre outras. O termo é polémico na medida em que pode apresentar diferentes ideias que ao fim ao cabo culminam na mesma expressão da valorização e aceitação do outro em todos os âmbitos da vida humana. Em suma, para nós todos, este processo significa concessão do direito ao outro sem olhar pela sua condição, simplesmente porque é pessoa e merece.

O termo necessidade formativa na visão de muitos autores se constitui num termo polémico. Benedito, Imbernón, & Félez (2001, p.3), definem necessidade formativa como sendo o conjunto de aspectos que se consideram inerentes ao desenvolvimento dos professores sem o qual podem afirmar-se que possuem tal carência formativa do qual reconhecem como necessário e do qual desejam obter uma capacitação para poder realizá-la. Vista ainda a necessidade formativa desde Nuñez & Ramalho (2006), esta é inerente ao professor que aflui numa motivação para o melhoramento da sua profissão de forma continuada sem compartimentos ou estanques, ou seja, orientada de modo contínuo para permitir aquisição de competências que coadunem com a sua actividade no desempenho das suas funções. A competência do professor na educação é fundamental para o sucesso de qualquer mudança na sociedade e, de forma particular, pela sua incidência na construção da personalidade do aluno. É nesse sentido, que Olvera et. al. (2014) consideram que:

os professores como agentes de transformação social, devem estar permanentemente preparados e sua prática deve ser melhorada através de exortações e a sua formação deve focalizar-se na escuta atenta do aluno para facilitar a sua aprendizagem, criatividade e inovação. Ainda assim, o professor deve ser um construtor permanente de alternativas educacionais de acordo com a realidade em que funciona tendo em conta as concepções prévias dos seus alunos. Igualmente, deve gerir o programa como uma referência que o apoia no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas e por outro lado, deve cosniderar o aluno como centro do seu trabalho (p. 151).

Vista a actividade de formação do professor neste âmbito, deve-se dizer que ela pressupõe ser orientada nomeadamente a partir do conhecimento das suas reais necessidades formativas, seu quotidiano na sala de aula, na escola, como professor, e evidentemente, como pessoa na sua



singularidade. Desta forma, se pode esperar do professor contribución con solucións justas e adecuadas aos novos desafíos impostos polo principio da atención à diversidade dos alumnos.

Desde una perspectiva mais geral, Estepa, Mayor, Hernández, Sánchez, Rodríguez, Altopiedi, & Torres (2005) definen a necesidade como a carencia de algo que se considera inevitável ou desejavael en dirección a mudanza e a melhoria. Atención à diversidade na perspectiva de Cortés, (2012), exige do profesor “a aprender a traballar en equipa, pondo en práctica as habilidades que ensinará aos seus alumnos: escutar, dar feedback construtivo, partilhar os coñecimentos, negociar e respetar as experiencias dos demais” (p.235).

2.3.1. A formación do profesor face aos desafíos do principio da atención à diversidade

A escola enquanto lugar de aprendizagens vive da proficiencia e calidade dos profesores, que aínda son vistos como detentores de competencias pedagógicas. Para Kitahara & Custódio (2017), o profesor como “mediador do proceso de ensino aprendizagem, debe estar preparado para actuar de modo menos preconceituoso, sendo peza fundamental na implementación de propostas e outras accións que visan a eficacia e eficiencia das proposicións legais e prácticas inclusivas” (p.79). A esse respecto Moríña (2017) considera “necesário e imprescindible que o profesor tenha a oportunidade e o espazo para formar-se e dar respostas educativas a diversidade” (p.23). Tudo isto reflicte a relevancia da formación do profesor para intervir e reflectir sobre as súas prácticas e a pertinencia dos proxectos levados a cabo na escola e na sociedade en xeral. O Foro Mundial de la Educación en Dakar (2000) evidencia a necesidade de axudar os docentes na súa formación para axudarem os educandos; é evidente que os profesores cumpren un papel esencial no provimento da educación e a calidade da instrución depende en grande medida en salas de aulas con o persoal docente competente e ben capacitado.

A Agência Europeia para o desenvolvemento da educación do alumno con NEE (2011) na perspectiva de apoiar a formación dos profesores para a educación inclusiva, bem como da análise das barreiras e desafíos encontrados polos participantes de 25 países, após, “o relatório destaca três questões-chave comuns: a necesidade de delimitar a terminoloxía coherentes dos conceptos de inclusión e diversidade; desenvolver políticas educativas integrais e interconectadas e mellorar a colaboración entre os profesionais” (2011, p.486). Lamentavelmente, números obstáculos impeden dotar as aulas de profesores competentes a medíocre remuneración, a baixa categoría, a pesada carga de traballo, a cantidade excesiva de alumnos por clase e a falta de desenvolvemento profesional.



Hernández (2011, p.622), espelha a necessidade de aumentar as capacidades profissionais dos docentes desde o melhoramento da formação inicial, contínua e dando mais apoio e condições de trabalho quotidiano, possibilidades de desenvolvimento contínuo através da formação, exigindo-lhes o dever do cumprimento da sua efectividade e trabalho docente, avaliação da própria docência, da planificação de estratégias e metodologias de actuação com os alunos e adaptação as características dos mesmos. Arrozola & Bozalongo (2014) defendem a ideia de que experimentar e explorar com planificações que combinam os distintos aspectos do ensino e aprendizagem criativos pode considerar-se uma alternativa na preparação dos professores para a diversidade tal como se lê em muitos autores. Sanches (2011) é apologista de que a inclusão constitui um novo modelo que impõe novas formas a sociedade e a escola e que se sintetiza no respeito mútuo. Percebe-se que hoje, a responsabilidade é tanto quanto da escola como da própria sociedade. Quanto a esta questão, Marcelo (2011) defende que a profissionalização dos professores está marcada pelas exigências do sistema educativo, pela necessidade de potenciar a escola ao serviço da sociedade e demonstrar sua pertinência social, as funções dos professores e suas capacidades para as desenvolver em excelentes condições. Nessa lógica, considera-se o papel do professor transformado pelo facto de este assumir mais responsabilidade e ter aumentado as exigências da sua profissão.

Os desafios que abordam as mudanças educativas levam a novas reflexões sobre o processo de construção de um docente, desde a sua formação inicial, permanente e desempenho profissional como alguns países mostram a sua preocupação em elevar a qualidade de preparação inicial e fortalecer as outras etapas de preparação contínua do professor dando possibilidades para a qualificação profissional na perspectiva da garantia de melhores condições de trabalho UNESCO (2012).

Para Freire (2012) é necessária a coerência entre o ser e o fazer do professor relativamente à autonomia e à identidade do aluno. Ou seja, a acção do professor exige dele uma congruência entre o seu fazer e o seu ser diante de seus alunos e da sociedade. Nesse sentido o professor significa um espelho e modelo a seguir.

Na opinião de Parrilla (2002) as ditas reformas efectuadas concebem um processo de adição de novos alunos antes excluídos e neste raciocínio (Verdugo, 2009) afirma que, a atenção a diversidade (inclusão) exige modificar atitudes negativas e estereótipos, qualificar o professorado e os demais profissionais, quer isto dizer que, implica mudar as dinâmicas de programação educativa e o desenho curricular habitual e outras actuações educativas no centro.



Os desafios que abordam as mudanças educativas -levam a novas reflexões sobre o processo de construção de um docente, desde a sua formação inicial, permanente e desempenho profissional. A exemplo de outros muitos países que, mostram sua preocupação em elevar a qualificação docente dando-lhe a possibilidade de melhorar o seu perfil na perspectiva da garantia de melhores condições de trabalho UNESCO, (2012). A formação de professores como afirma Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) deve ter o carácter motivacional para o futuro profissional da educação para se sentirem mais confortáveis e capazes de ensinar sem excluir.

Na verdade, hoje verifica-se uma certa desarmonia entre o modelo de formação e o aceleramento vertiginoso de mudanças sociais. Afirmam, Estepa et. al. (2005) que “a formação oferecida aos professores apresenta dificuldades sobretudo em aprender a ensinar, formação de grupos de aprendizagens e de integração dos alunos nos grupos, organização da planificação disciplinar e atenção tutorial dos alunos”. Ainda, outros autores como Gómez & González (2014) adicionam a esta discrepância a inexistência da formação, o que suscita o interesse pela abordagem da formação intercultural. Relativamente aos princípios que regem a atenção à diversidade, Alonso e Castedo (2010) afirmam:

Os resultados obtidos indicam que estes não se alcançaram porque seguimos um sistema educativo mais integrador que inclusivo. [...]. Entretanto como consequência verifica-se a insuficiência preparação dos docentes e um importante desfase entre os aspectos teóricos e sua aplicação na prática diária dos centros educativos primários (p. 50).

É pertinente a apresentação e análises dos modelos e bases da formação dos professores, Gómez & González (2014, p.133a) invocam Sabariego (2002), que recolhe os modelos desenvolvidos por De Vicente (1992), que na nossa reflexão são relevantes a realidade actual.

Tabela 3

Modelos e bases de formação dos professores segundo De Vicente (1992)

Modelos e bases de formação dos professores	Tipologia de modelos	Objectivo
	O desenvolvimento dirigido individualmente:	Refere-se ao processo de planificação e realização de actividades encaminhadas a promover a própria aprendizagem. Tem como o sujeito principal o próprio professor que desenha sua própria aprendizagem
	O modelo de observação /evolução	Proporciona a informação necessária sobre acções educativas e resultados de sua prática docente, realiza uma análise mediante o feedback.
	O processo de	Este modelo tem a sua origem na necessidade de resolver um problema



desenvolvimento e melhoria	surgido no centro educativo. Portanto implica a participação dos professores num processo de aquisição de habilidades para melhorar a escola.
O modelo baseado no treinamento	Realiza-se mediante a participação a workshops ou seminários orientados por experto. Constitui a forma mais comum da formação.
Modelo de pesquisa/ investigação	Incide sobre o aspecto da detenção da problemática de interesses que se pretende investigar, recolha de dados, sua interpretação, entre outras acções próprias das fases de uma investigação.

Elaboração própria.Fonte: De Vicente (1992),

A este respeito, Sabariego, (2002) propôs um novo “modelo de inovação na formação dos professores” que poderíamos chamar de modelo de “participação do professor nos processos de inovação educativa e de reflexão na acção”, que se sintetiza em um conjunto de interrogantes:

Quais são os objectivos mais convenientes para os promover, quais são os métodos de ensino mais apropriados ou quais são os métodos que facilitam a obtenção desses objectivos através da investigação. Esta forma de reflexão promove a figura do professor como um profissional reflexivo com capacidade de articular a própria formação com a actividade reflexiva, investigadora e a inovação em educação intercultural (p.30).

Hernández (2014) defende que as reformas educativas por si só não são capazes de responder as desigualdades sociais, escolares, étnicas, etc. É necessário fomentar práticas educativas para todos, ou seja, desenhar “uma escola para todos onde cada um se retracta e é reconhecido de acordo com um sistema educativo normalizado e não especial. Assim, a escola passa a ser um lugar que oferece recursos e serviços adequados a cada aluno, optando pela actividade e tomadas de decisões num círculo colaborativo, tendo como base o princípio de que todas as crianças podem ser ensinadas e obterem êxitos. Uma educação que contempla a atenção a diversidade dos alunos como um valor humano deve enveredar por estratégias novas tais como:

- Fomentar redes naturais de apoio, tutela entre companheiros, círculos de amigos;
- Adaptar o ensino da aula de maneira a beneficiar os outros, é outra estratégia;
- Não obstante, tudo isto, é importante capacitar os alunos para prestarem apoio aos seus companheiros;
- Fomentar a compreensão das diferenças individuais;



- Promover a flexibilidade na vida diária, partindo do princípio de que não existe respostas simples e universais para todos os casos e problemas;
- Procurar e continuar a fazer uma análise do professorado desde os seguintes princípios: (individualismo, colaboração, colegialidade, balcanização);
- Cultivar o espírito de apoio entre professores, assessoramento e apoio colaborativo, que facilitam a obtenção desses objectivos através da investigação.

2.3.3. A Formação do professor chave para uma inclusão educativa e a inserção social do aluno

A responsabilidade de formação do professor aumenta cada vez mais, na medida em que aumentam as exigências em diversas perspectivas sociais. “A formação do professor, o seu papel bem como o seu treinamento para um sistema mais inclusivo se constitui numa das prioridades” da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação do aluno com Necessidades Educativas Especiais (2011, p.7). Não se trata aqui de uma nova moda, mas de um novo posicionamento diante das variações constantes a que o próprio ser humano está sujeito. A respeito de competências dos professores como tem sido realçado por vários autores, estudos e publicações, consideram que as fragilidades muitas vezes manifestas no trabalho do professor hoje, a que as superar com um conjunto de táticas e um modo de ser que permita o professor desfrutar de uma figura de referência diante dos alunos e, de todas das formas, a própria comunidade educativa o tem como modelo.

Lopes (2011) afirma que, a ideia de que um professor para ser um bom profissional, para além de possuir um bom domínio do conteúdo a leccionar, tenha também um bom domínio de como ensinar, parece ser um facto evidente. Existem afirmações segundo as quais, distintas estratégias instrutivas em educação especial são menos importantes do que a necessidade de tais estratégias serem usadas com fidelidade, independentemente do tipo de alunos a quem estas estratégias são usadas.

Cabe ao professor saber combinar as diferentes estratégias na sala de aulas, por exemplos as estratégias cooperativas com as explicativas ou com as individualistas como argumenta da Silva (2012, p.122). É necessário aqui realçar que a inclusão das diferentes estratégias e sua aplicação são importantes no desenvolvimento da aprendizagem. Não obstante para uma maior eficiência deve se saber aplicar no momento exacto e oportuno para uma melhor aprendizagem do aluno.



Ainda dizia Ruiz (2011) que, a atenção a diversidade na sala de aulas no ensino secundário obrigatório é um processo muito complexo porque envolvem números factores a que o professor está chamado prestar maior atenção nas suas actuações.

Segundo Bertelon & Ponce (2014,p.378), as mudanças supõem necessariamente a transformação do perfil do professor para dar respostas a novos desafios. Esta transformação deve incidir no conhecimento abrangente da sua disciplina académica com domínio das técnicas e instrumentos necessários para o ensino. Além disso, o professor é chamado a ser um lugar de referência moral e socialmente para os seus alunos. Finalmente, um professor competente no saber, saber fazer, saber conviver e saber ser, ou seja, preparado, com identidade docente, desfrutando do exercício da prática profissional e entendendo a sua actividade como um serviço e não como um ofício.

As afirmações dos autores acima citados parecem-nos ser pertinentes na medida em que nos indicam que, num contexto de transformações das políticas educativas, como é o caso da inclusão, o desafio é a boa qualificação do professor de modo que sua identidade seja fruto de uma harmonia entre o saber, o saber fazer, saber conviver e saber ser.

Santamaria (2000), defende a ideia de uma escola aberta as necessidades de cada aluno. Nesse sentido se evita a uniformização e se promove a singularidade nos sistemas educativos. Do nosso ponto de vista, a autora defende o princípio do respeito e da atenção ao ritmo e as capacidades de cada aluno. Assim, a passagem pelo sistema educativo é marcada por aprendizagens mais significativas, reconhecendo que a intercessão entre qualidade e equidade é a atenção a diversidade.

A preocupação pela superação dos professores em toda a história da humanidade fez sempre parte da organização política de cada país. Reflectir sobre necessidades formativas dos professores, outra coisa não é senão apontar para uma atitude sensível e humano para os direitos e deveres de uns e de outros. De outra forma, poderíamos dizer que as competências de um professor não se adquirem de um dia para o outro. De acordo com Perrenoud (1999,p.153) é necessário “incentivar o desenvolvimento das competências a partir da escola, relacionando constantemente os saberes formais e sua utilização em situações concretas”. De uma forma geral, as 10 novas competências para ensinar, segundo Perrenoud e necessárias aos professores circunscrevem-se no seguinte:

organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os



alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da administração escolar; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação (p.153).

Porém, não é absurdo pensar e crer que novos conceitos trazidos e traduzidos às práticas pedagógicas e educativas constituem um grande desafio para o próprio professor. Outrossim, se por um lado temos a consciência de que as inovações são a senda para a mudança, estejam quiçá, a sustentar as necessidades, as dificuldades, as exigências distintas e variadas nas actividades do professor do século da inclusão.

De certa forma, Ruiz (2006, p.2-3), considera que o professor do ensino secundário em vista a problemática da respectiva etapa deve estar formado e informado “competências” para fazer face a situação de diversidade. O mesmo é dizer que a preparação ou ainda a formação sólida do professor no âmbito da diversidade vai facilitar o desenvolvimento do processo da atenção à diversidade desde as particularidades e condições dos alunos e de cada aluno, para a melhoria da escola, bem como das próprias aulas para aprendizagem significativa.

Não sendo especialistas em “educação comparada”, nosso objectivo nesta abordagem não é outro senão o de partilhar a percepção de que nas últimas décadas apreciamos uma série de iniciativas, a nível mundial, que está desembocando em práticas e projectos orientados a conseguir que a educação escolar contribua firmemente na redução dos processos de exclusão social em colectivos de alunos em situação de desvantagem [...]. (Echeita y Sandoval, 2002, p.34).

Tanto Leiva & Merino (2007) quanto Martín & Alonso (2011) e Cotán (2011; citados em Villodre 2012), realçam os objectivos preconizados desta etapa caracterizada pela aquisição de competências básicas, pelo exercício de tolerância, da solidariedade cultural, do respeito aos direitos e deveres fundamentais. Para esse cenário exposto interessam duas questões essenciais na aquisição de tais competências: Uma programação adequada a realidade social dos intervenientes; equipas de professores adequadamente preparados para a real situação social e cultural e para a operacionalização do referido programação.

Nesse contexto, será possível o desenvolvimento positivo quando o professor tiver competências pedagógicas necessárias e mostrar atitudes positivas que favoreçam a integração de todos. O mesmo é dizer: promover uma educação para todos. Não obstante, a formação do professor nesse sentido deve ter presente: donde se ensina, o contexto e os sujeitos.



Moriña & Martín (2005), afirman:

não se trata de nenhuma contradição entre as intenções éticas e pedagógicas na educação, se nos nossos centros educativos tivéssemos o hábito de realizar práticas de avaliação. Somos conscientes de que a educação secundária supõe um golpe forte de adaptação para as novidades que a prática docente introduz (p.95).

A priori, compete ao professor pôr em prática os bons costumes e hábitos educativos: Seguir o ritmo dos alunos; partir das concepções prévias dos alunos para construir seus conceitos; desenhar novas estratégias que estejam a favor da construção do património do aluno. O mesmo é dizer, induzir o aluno a ser o protagonista do seu saber e contar com as expectativas do futuro dos alunos que necessitam de apoio especial.

Não obstante, esta nova visão da educação implica novas abordagens da parte dos centros na definição dos seus projectos educativos e currículos entre as componentes da comunidade educativa com o compromisso de atender a diversidade.

Jauregui, Fuente & Etxeberria (2011), realçam a importância da estrutura e a eficácia dos programas de atenção à diversidade no ensino secundário. Ponderam que nesta etapa, todo o aluno que por alguma dificuldade não segue o ritmo de outros deve ser apoiado na aula para obter os conhecimentos básicos para viver. Como alternativa colocam a possibilidade de a escola oferecer um ensino mais prático que implica sem dúvidas, um novo desenho de escola, mudanças nas orientações e finalidades, mudanças curriculares e fomentar a interdisciplinaridade, bem como ensinar a viver o respeito a diversidade e gosto por aprender.

Ao nosso modo de ver, a pedagogia será tal, ou seja, autêntica e verdadeira na medida em que essa for capaz de falar uma linguagem traduzível a casos e problemas individuais. A pedagogia para poder responder a tais desafios deve transformar-se numa pedagogia dinâmica, aberta e não simplesmente prisioneira de princípios ou verdades tidas como válidas para todos os tempos e todos os casos, omitindo a vida vista como existência singular e abertura ao mesmo tempo. “A profissão docente, como todas as profissões ou ocupações nos tempos actuais, enfrenta-se com uma crise de identidade motivada pelas mudanças circunstanciais nas quais se desenvolve” (Marcelo,2011, p.49).

Segundo Pérez (2010), a tarefa do professor do século XXI se centra em ensinar algo muito mais que esteja além de ensinar simplesmente conteúdos disciplinares que pode resultar no vazio pelo facto de estes estarem descontextualizados. Nesse sentido, realça o autor que o aluno actual exige um processo de ensino aprendizagem caracterizado pela necessidade de



mudança relativamente aos processos didácticos tradicionais para que a acção educativa se transforme num espaço de intercâmbio, de reflexão, de construção de conhecimentos e, sobretudo, de uma nova identidade.

Esta reflexão é reforçada por DiGiorgi, Morelatti, Furkotter, De Mendonça, Lima & Leite (2010), que chamam atenção para a importância da figura do professor. A partir destas considerações achamos importante a cultura de formação da qualidade para uma educação de qualidade. Nesse sentido, de facto, se não se formarem professores de acordo com o escopo que se pretende, é nulo todo o esforço empreendido e, orçamentos feitos para reformas educativas e curriculares em “nada servem”. Somos conscientes de que a satisfação das necessidades individuais dos alunos e do desenvolvimento das suas potencialidades dependem da qualidade dos professores.

A satisfação das necessidades especiais de um aluno implica ajustes, recursos pedagógicos e didácticos especiais que permitam aceder as aprendizagens de um currículo comum [...]. É importante que o professor aprenda a satisfazer as necessidades individuais e especiais dos alunos e a alcançar o equilíbrio que deve existir na resposta educativa que proporcione, desde uma estrutura curricular comum a todos, a satisfação de cada um dos alunos. Dito de outra maneira, o professor deve proporcionar uma educação personalizada, reconhecendo que o individual nas necessidades educativas dos alunos se refere as possibilidades, interesses, níveis, ritmos, e estilos de aprendizagem [...] (Rodriguez e Delgado, 2014, p.49-50).

O autor acima citado está, portanto, a apontar para a importância das ferramentas necessárias que ajudam a dar uma resposta autêntica ao problema da inclusão. De facto, os motivos, ou seja, os argumentos o mesmo é dizer que as estratégias que se usam para satisfazer as necessidades educativas dos alunos reflectidos em muitos estudos, parecem-nos claros.

2.3.4. *Desenvolvimento de competências do professor para a atenção à diversidade*

A formação de professores segundo López (2014) tem sido um tema polémico sobre o qual se realizam investigações, produzindo um grande número de textos científicos. Evidentemente que tal preocupação é consequência dos câmbios nos sistemas educativos por modelos teóricos que exigem os novos perfis docentes. Considera-se que onde há um maior grau de implicação a actividade pedagógica do professor deixa de ser meramente técnica.

Hoje, na verdade, no âmbito de intervenção do processo de formação requer fazer-se novas propostas que ajudem a promover a prática e uma cultura para a atenção à diversidade em



função dos diferentes contextos, o que supõe ser pertinente o desenvolvimento de um conjunto de competências.

Perrenoud (2000) refere que essas competências são referências para o trabalho dos professores, em que o seu trabalho assenta essencialmente e se constroem no processo formativo e nas diversas situações de trabalho diário, tendo como base os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão.

Segundo um estudo efectuado sobre a participação dos professores na avaliação do software educativo, no que se relaciona com a estratégia de formação em geral, maior parte dos professores é da opinião de que a formação deve ser orientada, de acordo com Garcia (1995), em cinco princípios fundamentais:

- A formação como estratégia para facilitar a melhoria de ensino;
- Utilização do contexto próximo dos docentes;
- Integração entre teoria e prática;
- Integração entre currículo académico e disciplinar, bem como formação pedagógica;
- Formação no âmbito das TIC's organizada em resposta a necessidades e expectativas dos professores.

Os objectivos principais da formação de professores no que se relaciona com a integração das TIC's, leva em consideração a aquisição de competências, o reconhecimento das potencialidades e utilidades na sua utilização através de algumas dimensões como a dimensão didáctica, curricular, psicológica e tecnológica. Neste contexto, a escola é condicionada a estabelecer algumas normas de trabalho pedagógico dentro de uma dinâmica associativa, tendo por base novas e inovadoras práticas educativas dentro de um ambiente mais interactivo.

Na maior das vezes a falta de preparação do professor impede a concretização do processo da inclusão. Actualmente as instituições educacionais defrontam-se com os desafios de salas de aulas superlotadas; falta de recursos específicos para atender demanda dos alunos (...) a resistência de alguns docentes em trabalhar com os diferentes alunos em salas de aulas comuns e a inércia por parte dos dirigentes. Estas e outros motivos apresentados pela família revelam a escassez de recursos humanos e matérias o que pode constituir o adiamento da concretização propostas educacionais inclusivas (Moraes 2018, p.126).



Somos concordantes com o autor acima referido, quanto a formação dos agentes profissionais da educação que ainda continua a ser de facto o ponto de saída para imprimir em todos a visão de uma escola inclusão.

Parece pertinente referir (Marcelo 2009;en Marcelo e Vailant 2013) que realçam de forma clara a formação do professor. Desde o contributo dos autores em referência, percebemos que o itinerário formativo do professor se resume num processo contínuo que se desenha desde a sua escolarização e vai-se consolidando nas etapas subsequentes. Entende-se que a preparação de um bom profissional docente se constitui num processo, tendo em conta a complexidade da sua missão exigente. A mesma ideia é reforçada por Escobar & Rita (2010) da seguinte forma:

A formação de professores desde os colectivos pedagógicos como uma prática colaborativa para a contribuição e construção em grupo, constituiu uma força que permitiu uma coesão da equipa de docentes e o alcance dos objectivos preconizados, proporcionou fundamento aos professores para melhorar suas capacidades de investigação. Se constituiu desde os colectivos a competência do saber fazer que incidiu no trabalho pedagógico diário. Esse saber foi fruto da revisão da prática pedagógica a luz de referentes teóricos e da experiência entre colegas. A formação permanente do docente atinge significância e motivação desde que se faça na escola e a partir das necessidades sentidas e acordadas pelo colectivo. A investigação – acção permitiu os docentes a reflectir sobre sua acção e identificar suas potencialidades e seus limites (p.133).

Nesse sentido, desde esta abordagem, a estratégia colaborativa e a investigação/ acção na formação do professor parecem ser fundamentais visto que permitem o professor melhor as suas práticas com os outros e o conhecimento próprio no âmbito das suas funções.

Marcelo (2009, p.55) escreve: “se queremos assegurar o direito de nossos alunos a aprender, e se queremos que nossas escolas sigam sendo espaços donde se constrói o conhecimento das novas gerações, é preciso prestar maior atenção a inserção dos novos professores na cultura escolar”. De facto, se não se vela pela semente e seu crescimento, pouco se espera de bons frutos. Outro contributo de grande relevância na abordagem sobre a formação de docentes provém das experiências de acompanhamento a professores principiantes na Província de Buenos Aires, República Argentina que segundo Marcelo (1991; citado por Zeballos, 2009)



tal programa de acompañamiento baseia-se nos seguintes princípios que reconhecemos serem oportunos:

- Os professores são adultos aprendizes que aprendem se sentem a necessidade de o fazer;
- Encarar a escola como um espaço fundamental de mudança e único lugar onde surgem e se resolvem a maioria dos problemas do ensino;
- O ambiente do trabalho na escola influencia no êxito das relações de ajuda e de orientação;
- É fundamental o professor principiante ter consciência de que ele é genuinamente principiante e deve esforçar-se para começar a ser um profissional;
- É de suma importância o papel do director na inferência dos professores principiantes, pois, deve proporcionar uma atitude favorável na instituição educativa referente aos programas de acompanhamento dos mesmos;
- A organização da escola deve prever tempo disponível para a indução como actividade dentro da própria escola, bem como criar de momentos ou espaços de encontros para reflexão conjunta entre directores, professores, coordenadores do programa e os professores orientadores para produzir o crescimento e desenvolvimento dos professores principiantes;
- A inclusão do programa de acompanhamento dos professores no Projecto pedagógico da escola;
- A articulação entre os institutos de formação de professores quer a de nível superior ou médio e as escolas onde os professores desempenham as suas práticas educativas.

2.3.5. *Mediações, exigências e incongruências na gestão da atenção à diversidade*

Sánchez (2008), referindo-se as medidas de atenção à diversidade, é de opinião de que na prática diária dos centros educativos deveriam aplicar as medidas ordinárias antes das específicas para garantir a atenção as características individuais dos alunos desde uma resposta educativa o mais normal possível. Consta-se que nem sempre é assim. Habitualmente, as medidas específicas introduzem-se, muitas vezes, sem ter sido aplicado aos recursos associados as medidas ordinárias.

Cabe destacar, portanto, que uma resposta adequada a diversidade na educação secundária supõe, essencialmente, a estruturação de situações de ensino aprendizagem variada e flexível na qual participam todos os alunos, dando possibilidade de um maior número de alunos



alcance os objectivos desta etapa educativa. Ou seja, supõe elaborar e estruturar nos centros secundários, formas de organização, desenho, desenvolvimento e seguimento das actividades e tarefas escolares, com mais possibilidades que proporcione ao máximo implicações e participação dos alunos.

Queremos aqui realçar o que algumas abordagens já frisaram de que a questão da diversidade não é realmente nova, mas ela se declara como nova na prática do dia. Diante da actuação do professor a diversidade ultrapassa as competências dos professores de turmas normais pelo facto de estes não terem nos seus currículos de formação conhecimentos que os permita actuar com competências visto que, durante algum tempo, se criaram escolas próprias em alguns contextos para os casos especiais.

A propósito, López (2014, p.105) fundamenta que as tendências actuais no contexto da educação básica buscam cada vez mais o professor competente capaz de se lidar com alunos de diversos interesses, necessidades, motivações, estilos e ritmos de aprendizagem e ser capaz reconhecer e gerir as diferenças individuais dos seus alunos para proporcionar um clima de ajuda e de compreensão mútua.

Actualmente tem-se exigido muito dos docentes a implementação na prática diária de uma metodologia que tem em conta a atenção a diversidade dos alunos. Parece estar na moda a expressão “inclusão/atenção a diversidade”. No entanto, não existe claridade do que isso significa e implica. O problema coloca-se, sobretudo, no como podemos levá-lo a concretização no nosso trabalho diário e na aula, essa exigência manada pelos órgãos competentes tanto na escola como nos direcções de alto nível. Tanto o professor quanto aquele que o dirige seguem, baseando-se demasiado nas práticas tradicionais nas quais predominam as metodologias de tipo transmissivas.

Como podemos fazer com que o nosso trabalho na aula gere condições ajustadas a cada um, de modo que incentivemos o aluno a ser responsável na construção de suas competências e que esteja no centro real da produção de conhecimentos? As altas expectativas e actos dialógicos em grupos interativos são variáveis determinantes para inclusão educativa e, portanto, as práticas que são desenvolvidas neste tipo de organização aumentam a participação e a aprendizagem para todos (Muntaner, Pinya&de laIglesia, 2015, p.141).

Não obstante, como alternativa das práticas meramente transmissíveis, faz-se recurso a trabalhos de grupo que se fundamentam no trabalho cooperativo para permitir que os alunos numa atitude cooperativa se ajudem mutuamente para que, os conhecimentos transmitidos e



apreendidos vão ao encontro das suas expectativas e que, através das perguntas resolvam suas dúvidas entre si, Castillo, Arrebola & Aguado (2006). O grupo de professores que teve formação em EE apresentou uma média de atitudes significativamente mais favorável relativamente à inclusão de alunos com NEE na sala de aula de ensino regular do que o 2º grupo, (Sampaio y Morgado,2014, p.198).

Todavía, a compreensão e a valorização do recurso a metodologia e estratégia cooperativa na sala de aulas para incentivar uma cultura da diversidade se apresenta como elemento imprescindível na gestão dos alunos no desenvolvimento da aula. O surgimento da formação em práticas inclusivas poderia ser integrado em cursos de educação generalista de duas maneiras principais: integrado dentro de cada unidade ou área temática de aprendizagem ou separados em disciplinas obrigatórias de educação especial.

Propõe-se que os estudantes de educação especial desenvolvam uma pasta de práticas de ensino inclusivo, posições de ensino especialista e contactos das organizações relevantes. Esta informação exigiria capacitar novos professores para obter apoio adequado, para trabalhar com os alunos que apresentam deficiência como dizem Morris & Sharma (2011).

Muñoz (2012) considera que, sem transformações sistemáticas e profundas no currículo, o ensino, as relações pedagógicas e, desde logo, as mentalidades de apoiar-se as práticas nas escolas e as aulas, a educação inclusiva só ficará no plano de boas palavras. Na opinião de Ruiz & Martínez (2009), a qualidade de um sistema educativo não só se mede pelo número de alunos que superam com êxito os cursos académicos, senão também pela capacidade do sistema de dar resposta a heterogeneidade da população escolar. Os alunos são heterogéneos, com interesses, capacidades, motivações e necessidade diversos. Na verdade, um dos benefícios do sistema democrático e da educação de qualidade é o esforço realizado por integrar programas e medidas alternativas que atendam aos alunos desde a individualidade, evitando a uniformidade.

Tais alternativas passarão por uma reconsideração do currículo, da organização do mesmo, do trabalho que se realiza no centro e dos departamentos educacionais de cara para planificar, coordenar, avaliar o ensino, das actuações do departamento de orientação ou ainda das relações com os pais, entre outras tantas. Em concreto, se trata de conceber um sistema educativo flexível, aberto e preceptivo, que permite a configuração de um currículo que proporciona uma resposta pedagógica que mais se aproxima a realidade contextual dos alunos. Desde esta perspectiva, o professor converte-se em um mediador entre o currículo e as



medidas establecidas no próprio centro e as aulas, entre a planificação e a implementação, entre o ensino e a aprendizagem.

De outro modo, Muñoz (2005, p.1) considera que o papel das equipas directivas de certa medida limitava-se a administrar as solicitações dos programas específicos, deixando questões de tipo organizativo, didáctico e curricular em mãos de professores. A continuação, o autor, sobre o fracasso escolar afirma este ser um fenómeno tão antigo como o é a própria escola, e encara-o como algo não tão fácil falar com precisão e compreendê-lo. Tão pouco é simples pensar, decidir e actuar coerentemente para combatê-lo. Em termos gerais, esta realidade está ligada a escola como uma instituição que tem suas próprias regras de jogo, para formar os alunos num determinado sistema de valores, conhecimentos, capacidades e formas de vida.

Tudo isto se concretiza na cultura que em cada momento histórico a escola selecciona e organiza como valiosa; os objectivos que declara, o que ensina e as oportunidades de aprendizagem que criam para os alunos, assim como os critérios e procedimentos que emprega para determinar que os alunos se ajustam as suas expectativas e exigências, e que são os que de facto não satisfazem.

Muñoz (2005, p.6), concernente a questão da exclusão educativa, afirma haver alguns aspectos cuja privação não é relevante no desenvolvimento da pessoa. No entanto, existem outros aspectos em que se alguns alunos não forem integrados se estaria a provocar exclusões pessoalmente empobrecedoras, socialmente preocupantes e constituiria violação de direitos reconhecidos que devem ser garantidos a todos os cidadãos. Esta questão, remete a uma fonte de preocupações manifestas e, todavia, não resolvidas em um dia que gira a volta da seguinte pergunta: quais deveriam ser considerados os conhecimentos e capacidades básicas que a escola do ensino primário haveria de se propor, exigir e garantir.

Ainda, o autor em relação a exclusão educativa argumenta dizendo que, um dos factores da exclusão educativa tem a sua origem ou no excesso dos conteúdos e aprendizagens que se perseguem nos currículos oficiais ou na forma de implementar para a multidão de elementos e agentes que medeiam a sua abordagem e a disposição para os alunos: políticas de desenvolvimento do currículo, políticas de materiais didácticos, culturas e práticas vigentes nos centros, departamentos e professores em geral.

Os resultados das investigações e observações de Echeita, Simón, Sandoval, Lopez, Calvo & González(2009), espelham que, a educação primária parece assumir plenamente seu carácter



de etapa de transición na qual, aparentemente, se mitigam a maioria das diferenças explicadas pela incapacidade. Parece que é onde estariam as melhores condições para resolver os dilemas inerentes a inclusão educativa. Dilema este que, se circunscribe nas diferenças segundo Echeita et. al. (2009, p.172) e afecta essencialmente a todos os alunos que têm estado e ainda estão presentes em diferentes âmbitos que os caracteriza (classe social, género, saúde, etnia ou capacidade) que se aumenta, sobretudo, quando se trata de aluno com deficiência e, é neste âmbito que surgem as maiores tensões e conflitos onde se pode apreciar com mais claridade as condições e ambiguidades do sistema. De qualquer das formas, as ditas “opções para enfrentar o dilema” não estão livres das fragilidades que o sistema da educação acarreta na sua história. Em muitas dessas alterações prevalecem a separação escolar dos alunos, “em escolas de ensino especial com vista a entender melhor suas necessidades específicas originou, de forma geral, a astigmatização de sua identidade bem como em altos níveis de desvalorização.”Na visão de Ferreira (2018),

a inclusão baseia-se no princípio de que todas as crianças podem e devem aprender juntas. Desta forma, a escola precisa pensar em formas diferenciadas de ensino, desde que o ritmo do aluno seja respeitado e que lhe sejam oferecidas metodologias adequadas, currículos flexíveis, boa organização escolar e, ainda, utilização de recursos adaptados às diversas formas de aprender (p.125).

Ruiz (2007), considera a etapa de ensino secundário como uma etapa complexa e difícil na qual o professor deve estar capacitado para responder com estratégias adequadas a situações de diversidade; sem dúvida, diz-se que a falta de preparação e informação desses profissionais, dificulta em grande medida a eficácia com que se aborda e trata a atenção à diversidade.

A formação de professores para a gestão da diversidade deve-se considerar como um elemento essencial no que concerne a apropriação de conhecimentos para afrontar o caminho docente integrador. Nesse sentido, entende-se que o professor deve possuir uma sólida preparação que o permita considerar a necessidade de desenvolver uma educação para todos e para cada um dos alunos, que siga modificando os centros e aulas possibilitando assim aprendizagens significativas em todos os seus alunos desde uma actuação flexível.

Neste percurso, aparecem todo o tipo de ramificações, possíveis alterações e desacordos, umas vezes na teoria ou outras vezes nas políticas. Não há dúvidas de que os professores têm de aprender diferentes tipos de conteúdos e com eles desenvolver diferentes capacidades. Se



por um lado se dá muita ênfase a formação do professor para o êxito do ensino aprendizagem, Muñoz, (2009, pp.85-86), afirma que o êxito do ensino não depende apenas daquilo que o professor sabe, de como ensina e de suas intenções moralmente defendidas.

A este propósito o autor considera decisiva a participação e implicação dos alunos / estudantes no esforço que o professor faz para que se realizem as aprendizagens. Não obstante, é necessário conhecer a fundo os alunos, suas formas de pensar e de aprender, incluindo o seu mundo, seus interesses e suas motivações.

O ensino e aprendizagem são vistos como fenómenos singulares e altamente imprescindíveis; em função disso, qualquer professor, para não se sentir ultrapassado no tempo e no espaço, deve ter claro o seu plano de trabalho. Ao mesmo tempo, deve ter atitude reflexiva e flexiva de acordo com o desenvolvimento dos acontecimentos.

O autor alude a ideia de que o professor necessita de conhecimentos e procedimentos adequados para conhecer a realidade pessoal e o mundo a que pertencem os seus alunos. Deve ainda seguir o curso das suas aprendizagens, buscar informações necessárias para avaliar não só a estudantes, como também o próprio trabalho. Convertendo-o num objecto de revisão, análises - reflexivo e talvez, numa fonte de aprendizagem fazendo uma retrospectiva na procura de melhoria do trabalho e para dali tirar lições para o futuro.

Falar da diversidade dos alunos em termos de aprendizagem, é dizer que quem aprende não é um grupo, mas sim cada sujeito e cada um à sua maneira. Uma docência baseada na aprendizagem dos nossos estudantes, obriga-nos a estar atento a cada um deles, a supervisionar o processo que vai seguindo, a facilitar seu progresso através dos dispositivos didáticos cujo domínio se nos julga como profissional do ensino, finalmente, um ensino mais individualizado (Fernández, 2013, p.84).

Moriña & Parrilla (2006), referindo-se a projectos formativos e experiências de formação de professores identificam o impacto favorável resultante dessas acções em diferentes âmbitos desde a aula, os professores, conceito de diversidade, uma série de factores que facilitam a formação com incidência a colaboração entre os professores, a orientação prática da formação, a reflexão sobre a própria prática, as estratégias metodológicas activas, a melhoria da diversidade, a participação heterogénea dos profissionais da educação. Compartilhamos com a visão de que estes factores acima mencionados podem constituir uma base imprescindível na planificação futura de outras propostas de formação. As estratégias de colaboração têm como último propósito a melhoria da resposta a diversidade, uma vez que a



aquisição e o desenvolvimento das habilidades colaborativas são as propostas de projectos de melhorar sistemas educativos.

Somos concordantes com Hernández (2002) na ideia de que, é importante os professores reflectirem sobre o processo do desenvolvimento do ensino, porém, não é este o fim, é necessário o trabalho e a colaboração de todos os membros implicados e comprometidos com a causa da escola e deve haver um consenso relativamente ao que se ensina, como se ensina, quando se ensina, e o que se avalia. Desta forma, o professor será capaz de passar de um currículo fechado a outro meio fechado ou meio aberto, o que implica haver uma interacção entre o plano e o desenvolvimento curricular. Para a mesma autora, “o professor deve ensinar a pensar e ensinar a aprender aos seus alunos” (2002, p.249).

Echeita (2006) & Arnáiz (2003; citados em Susinos e Parrilla 2008), o modelo inclusivo tem a sua origem em argumentos e propostas formulados pelos teóricos da incapacidade, embora, hoje todo o mundo afirma que suas intenções e propostas não estão restringidas apenas a grupos de pessoas com incapacidades senão mesmo a todos os colectivos ou indivíduos para quem a participação e o sentido de pertença nas distintas instituições sociais é nula.

2.3.7.O professor como estudante da sua própria educação no processo da atenção à diversidade

A prática da inclusão exige do professor desenvolver momentos reflexivos em grupos sobre a acção pedagógica na perspectiva da inclusão para a melhoria e qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, Parrilla (2009) e Everelles (2005; citado por Susinos, 2009), realçam a importante criação de comunidades de investigação inclusiva para análises e estudo dos procedimentos de inclusão e exclusão, diagnósticos de risco: (dificuldades de aprendizagens, dificuldades emocionais, superdotação, transtorno de atenção com ou sem hiperactividade) que se cria com finalidades principalmente segregadoras e que condicionam definitivamente nossas práticas escolares inibindo a iniciativa de participação de todos os alunos. Como afirma Rodrigues & Lima- Rodrigues (2011, p.55), “os professores habituados a refletir em conjunto mostram uma melhor tolerância ao erro, certamente porque se sentem mais confiantes e capazes de encontrar caminhos alternativos e de resolver eventuais problemas.”

A este propósito Fielding (2001, 2008; citado por Susinos, 2009), chama atenção para alguns aspectos importantes a ter presente na hora de pôr em prática e avaliar as iniciativas de participação dos alunos. Acentua que, as mudanças escolares baseadas no aumento da



participação dos alunos não dependem nem da idade nem de qualquer outra condição do aluno porque sempre é possível ampliar o espaço de tomada de decisões do que dispõem ou que lhes cedemos. Do nosso ponto de vista, o aumento da participação de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem depende da abertura da instituição representada pelo professor com atitudes de acolhimento e aceitação do diferente. A formação de professores segundo Rodrigues & Lima- Rodrigues (2011, p.56) “não deve esquecer a importância das atitudes dos professores para o sucesso da sua intervenção. É fundamental para a possibilidade e sucesso da Educação Inclusiva que se criem e sustentem expectativas realistas e positivas sobre os alunos com NEE.”A medida que os alunos forem ganhando seu espaço, maior será o protagonismo, maior será a capacidade para dar sentido a experiência e maior responsabilidade na vida escolar.

É de notar que a respeito da educação inclusiva, Barton (2009), defende que ela não trata sobre a assimilação ou a acomodação dos indivíduos em um sistema basicamente inalterável de teoria e prática educativa como se entendia até bem pouco tempo. Nem tão pouco está relacionada com o bem-estar e, portanto, com a inclusão dos alunos especificamente classificados como incapacitados. A respeito, afirma Rodrigues (2014) que, formar professores não é uma tarefa fácil. Não basta falar de inclusão, não basta juntar ao currículo tradicional dos cursos de professores uma ou várias cadeiras que tratem de “deficiência” “diferença” ou necessidades educativas” (pp. 17-18). Na opinião de Muñoz (2005):

a exclusão educativa, ou suas zonas de risco, cobrem praticamente todas as dimensões da personalidade do estudante (capacidades intelectuais, pessoais, emocionais, sociais, actitudinais...) e incide com tudo o que está a volta do estudante: interação com as estruturas, famílias, ambientes de socialização, as relações com o grupo de amigos, organização e gestão dos centros, redes de centros, além do tipo de relações e alianças entre cada centro e seu ambiente, bem como o currículo, o ensino e a avaliação (p.14).

Vlachou, Didaskalou & Voudouri, (2008) reforçam a importância da complexidade de directrizes e interpretações de certas adaptações, isto é, utilizar materiais alternativos para certos estudantes, implementar actividades a vários níveis de dificuldades, ou ainda mandar diversas actividades que não eram utilizadas ou porque alguns professores não as consideravam convenientes com fins de promover a igualdade. A ideia de uniformização pode reflectir propósitos de reforçar a igualdade e estabelecer democratização da educação, como



pode também demonstrar a falta de desejo de um sistema inflexível e de falta de recursos em negociar processos educativos.

Hernández (2011), referindo-se a justiça, a igualdade e a equidade na análise de uma educação de qualidade para todos, afirma ser fundamental a compreensão dos termos justiça e equidade para entender os objetivos de uma educação para todos é uma educação que inclui. Respectivamente o termo justiça estabelece exigências de igualdade e o termo equidade por sua vez busca estabelecer a justiça. Portanto, a equidade como justiça social leva a condições de igualdade, oferecendo oportunidades educativas para todos, o que leva às situações de inclusão. Assim, a equidade dá sentido a outros valores tais como a convivência, respeito e cooperação.

A equidade educativa supõe chegar a um ideal educativo de inclusão escolar total. A autora argumenta dizendo que, a equidade é um conceito diferente em alguns aspectos e em outros se parece a igualdade. A este respeito, a equidade busca estabelecer a justiça em condições de desigualdade e de diversidade.

Portanto, a autora justifica que, a equidade educativa significa direitos iguais para todos em todos os âmbitos da vida humana. Por outras palavras significa igualdade de qualidade de ensino e igualdade de sentimento de satisfação por aquilo que se identificou como um facto comum para todos. A este propósito Pújolas (2012), exprime-se da seguinte maneira: a que abandonar hoje a lógica da homogeneidade e avançar dedicadamente em direção a que Brown e seus colaboradores chamam da “lógica da heterogeneidade”. Segundo Pujolas, Logo & Naranjo(2013), no trabalho de equipa como recurso, ressaltam a utilização generalizada de actividades cooperativas simples e complexas para facilitar os alunos a aprender e aprender com os outros de maneira cooperativa.



CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular

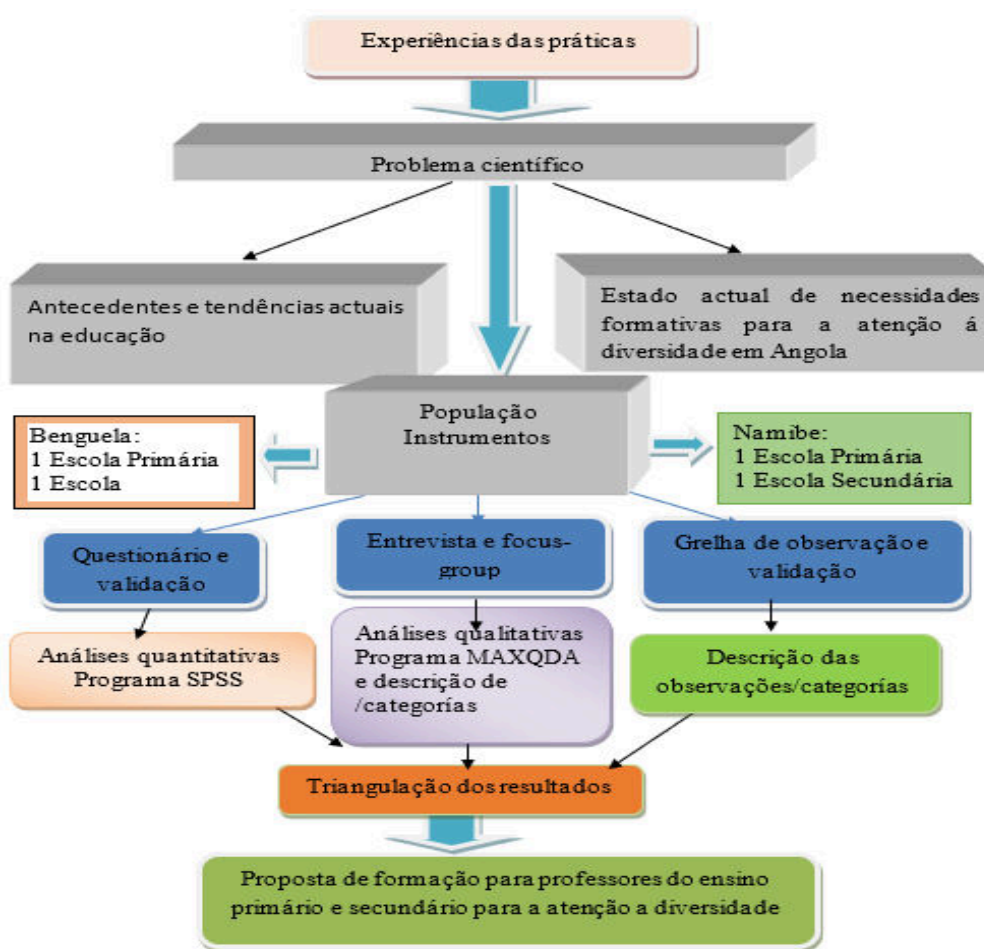


CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Partindo do princípio de que a metodologia numa investigação procura aprimorar os procedimentos e normas utilizados numa pesquisa, sintetiza-se no cuidado do uso dos instrumentos. Neste capítulo, pretende-se apresentar uma panorâmica do itinerário da metodologia seguida no desenvolvimento do processo da investigação bem como os procedimentos adoptados na análise das necessidades formativas dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula.

Figura 6

Desenho do Processo Metodológico da investigação sobre necessidades formativas dos professores de ensino primário e secundário para a atenção à diversidade.



Fonte: Elaboração própria.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



3.1. Descripción del Proceso Metodológico de la Investigación

3.1.1. Antecedentes e tendencias actuales en la educación y el estado actual de las necesidades formativas para la diversidad

É problemático pensar e reflectir sobre as tendências actuais na educação porque sem quer esta análise e reflexão recorda e invoca responsabilidades e compromissos assumidos a nível nacional, internacional relativamente a educação. Nesse âmbito, procurou-se analisar o objecto da investigação na relação com o histórico teórico que sustenta a esta investigação tendo em consideração as tendências actuais na educação, concernente a diversidade no âmbito internacional e nacional que nos permitiu reunir um conjunto de elementos teóricos sustentáveis ao objecto e campo de investigação.

A base teórica possibilitou a indagação das principais necessidades de formação sobre a inclusão em função destas tendências que constituem de forma geral exigências impostas a todos os sistemas educativos independentemente das condições em que se encontram, sejam eles em países pobres ou ricos todos cada um a sua medida procuram aterializar e cumprir com as tais exigências. Dali a análise a situação actual do estado de formação de professores para as exigências actuais.

Em função do estado actual do problema, formulamos uma série de indicadores, dimensões que nos possibilitaram obter dados, ideias, concepções, crenças dos participantes. Este quadro nos permitiu conhecer o estado da formação dos professores relativamente a questão a que está sendo abordada numa perspectiva de superação de tais necessidades formativas. A consideração explica-se da seguinte maneira:

Fase 1. Com o intuito de analisar as necessidades formativas dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, partimos de um estudo descritivo pelas características próprias do objecto da investigação, apoiando-nos em diferentes autores, teorias, modelos e experiências diversas, ou seja, de um conjunto de conceitos relacionados tanto com a formação dos professores para a diversidade quanto dos conceitos, princípios da educação inclusiva, a inclusão como um fenómeno social.

Fase 2. Estudo comparativo - Dentro desse raciocínio faz-se interessante saber que se realizou uma análise transversal pelo facto de a investigação ter sido feita em diferentes realidades escolares nomeadamente o caso da província de Benguela e Namibe.

Fase 3. Desenho da proposta de uma estrutura do paradigma de superação de necessidades formativas como proposta de melhoramento do problema e como resposta ao objectivo numa



perspectiva de contribuir para a criação de uma nova consciência do saber e saber fazer do professor com novas competências aplicadas às práticas educativas na sala de aula.

Para as fases 1 e 2, as técnicas utilizadas maioritariamente são as próprias de uma metodologia descritiva - interpretativa onde envolvemos a participação dos professores numa óptica de escolas de “inclusão” e a descrição das ideias e das reflexões da literatura consultada.

De acordo com este quadro, utilizamos quatro instrumentos. Tornou-se possível a elaboração de uma escala de Likert composta por um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações das quais o sujeito exprime a sua reacção com objectivo de considerar a relevância ou não na sua formação. A opção pela utilização da escala de Likert deu-se em razão de que, este tem sido o instrumento mais utilizado pela possibilidade que dá para abranger em curta duração de tempo muita população. Assim mesmo, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada e outra em focus group. Chamamos assim pelo facto de ter obedecido a um roteiro estruturado e aplicado a toda a nossa amostra cujo objectivo centra-se em entender e compreender tanto o significado quanto o sentido que os sujeitos da amostra atribuem as questões a eles colocadas. Em continuação elaborou-se a grelha de observação de aulas. Enquanto prática científica permitiu a obtenção de dados e provas relacionados com a atenção do professor à diversidade dos alunos.

Desta forma as técnicas e instrumentos utilizados emergem dos objectivos instituídos e de uma base de conhecimentos teóricos dos autores referenciados na nossa investigação que sustentam o marco teórico da investigação.

Para aplicação destes instrumentos, a escala de Likert, a entrevista, Focus Group e a observação contamos com a colaboração dos grupos de professores onde a investigação foi direccionada para obtermos informações sobre aquilo que se sabe ou não e daquilo que se faz desta temática no contexto actual e aquilo que não se faz que gostariam de fazer porque não se sabe. São procedimentos de validação dos instrumentos acima referidos a validade de conteúdo comprovada pela população que é alvo da nossa investigação e pelos espertos e conhecedores da temática.



3.1.2. *Proceso de validação dos instrumentos de recolha de dados e categorias das técnicas utilizadas*

Tanto a escala de Likert quanto a grelha de observação, foram validados. Numa primeira versão, “experiência piloto”, o questionário da escala de Likert cujas questões foram apresentadas na escala de 1 a 5 foi entregue a 5 professores universitários com o seguinte grau académico: 2 com grau de Doutor e 3 com grau de Mestre ambos professores do Instituto Superior Politécnico Católico de Benguela (ISPOCAB) experientes na educação. A técnica “Focus group”, também conhecida como entrevista focalizada de grupo, ajudou-nos a ajustar alguns conceitos e compreensão sobre a temática em estudo. Outrossim, dada a contradição observada na análise de dados e para compreender as possíveis causas escolhemos a técnica do fogos group onde já não se verificou a mesma contradição.

Os dados referentes as anotações e sugestões dos expertos que validaram tanto a escala quanto o guião das entrevistas e a grelha de observação, apontam sobretudo para questões gramaticais, algumas expressões ambíguas, frases muito longas o caso concreto da introdução para a escala, alguns itens incompletos, outros desenquadrados das dimensões e por outro lado novo enquadramento de itens e exclusão de outros. Cumpre evidenciar que o primeiro questionário a escala não fazia referência ao modelo de Likert, foi da sugestão dos expertos que se fez menção a este modelo. Valorizaram a coerência existente entre os objectivos, as dimensões e os itens. Permite-nos essa realidade elaborar de forma coerente os instrumentos a aplicar. A grelha de observação das aulas foi validade por alguns professores da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilla afectos ao Departamento de Didáctica e Organização de Instituições Educativas.

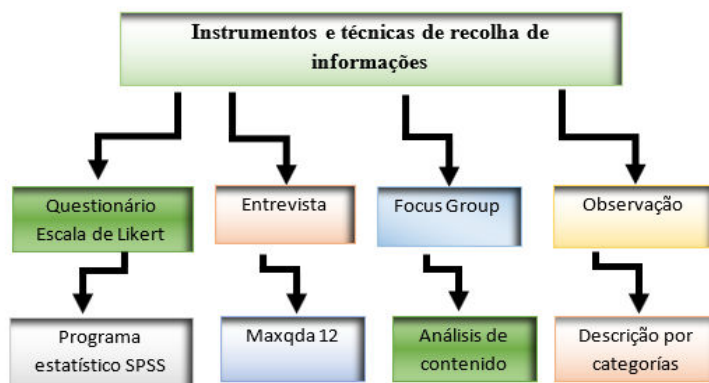
3.1.3. *Instrumentos e técnicas de recolha das informações e sua respectiva análise*

A referida figura demonstra os vários instrumentos utilizados na recolha das informações bem como o processo de análise destes dados através de programas estatísticos nomeadamente o programa estatístico SPSS e Maxqda.



Figura 7

Instrumentos e técnicas da recolla de datos e sua respectiva análise



Fonte: Elaboração própria.

O instrumento da Escala de Likert consistiu em 20 questionários validados para professores de ensino primário e 20 questionários para os professores do ensino secundário para ambas as províncias. Fez-se a entrevista a 5 professores do ensino primário e 5 professores do ensino secundário em cada uma das escolas já referidas nas duas províncias. Desta feita, o procedimento de validação dos instrumentos da recolha de dados explica-se na síntese da tabela que se segue. A observação se efectuou junto de 8 professores, isto é, 4 por província dos quais 2 do ensino primário e 2 do ensino secundário nomeadamente. O focus grupo foi utilizado como critério de desempate e circunscreve-se apenas à província de Benguela.

Tabela 4

Síntese de procedimentos da validação dos instrumentos ou técnicas da recolha de informações e amostragem no contexto de investigação.

<i>Procedimentos da validação dos instrumentos ou técnicas da recolha de informações e amostragem no contexto de investigação</i>				
Procedimentos	Questionário	Entrevista	Observação	Focus grupo
Processo de validação	1 Catedrático com mais de 20 anos de serviço. 4 Professores titulares com mais de 10 anos de serviço do ISPOCAB	1 Catedrático com mais de 20 anos de serviço. 4 Professores titulares com mais de 10 anos de serviço	Professores 3 professores da Universidade de Sevilla afectes a Faculdade da educação	Professores com grau de mestre em ciências de educação com mais de 10 anos de serviço ²



				sessões de discussão de 5 professores
Total de Participantes das duas províncias	80	20	8	5
	40	10	4	
Benguela	20 do ensino primário	5 do ensino primário	2 do ensino primário	5
	20 do ensino secundário	5 do ensino secundário		
	40	10	4	
Namibe	20 do ensino primário	5	2	0
	20 do ensino secundário	5	2	

Fonte: elaboração própria

Como foi dito em diferentes momentos deste trabalho, a investigação foi realizada em duas províncias de Angola nomeadamente na província de Benguela e do Namibe que são representadas neste estudo pelos números (1) Benguela e (2) Namibe. Para uma questão ética e para preservar a identidade dos professores que participaram quer seja do questionário, entrevistas, bem como da observação, estes serão identificados pelas letras (P e S) onde (P= professor do ensino primário e S= professor do ensino secundário) em ambas as províncias. Para uma melhor compreensão, as letras P e S são seguidas pelos números que representam as províncias e por uma sequência de números correspondentes a posição que se ocupa na ordem do questionário ou da entrevista separados por um hífen. Por exemplo, os professores do ensino primário de Benguela denominam-se por (P1-1, P1-2, P1-3, P1-4, P1-5.....P1-20) e os professores do ensino secundário de Benguela denominam-se por exemplo,(S1-1, S1-2, S1-3, S1-4.....S1-19, S1-20). Relativamente aos professores do Namibe, do ensino primário cognominamos por (P2-1, P2-2, P2-3, P1-4, P2-5.....P2-20) e os professores do ensino secundário, (S2-1, S2-2, S2-3.....S2-19, S2-20).



Tabela 5

Identificação e codificação da amostra e contextos de investigação.

1	2	P1	P2	S1	S2	(N)	(N)	(N)	(N)
Provincia de Benguela	Provincia do Namibe	Professor do ensino primário de Benguela	Professor de ensino primário do Namibe	Professores do ensino secundário de Benguela	Professor do ensino secundário do Namibe	amostra Questionário	amostra Entrevista	amostra Observações	Amostra Focus
						P1-20	P1-5	P1-2	
						P2-20	P2-5	P2-2	
						S1-20	S1-5	S1-2	
						S2-20	S2-5	S2-2	
						Grupo focal de Benguela num total de 5 professores			

Fonte: elaboração própria

A metodologia de um enfoque quantitativo tipo “descritivo”, mediante a escala de Likert, realizou-se com uma amostra de 80 professores cujos dados foram analisados por categorias através do IBM SPSS Statistics 22 ®. Foi utilizada uma amostra aleatória a partir de 4 escolas para obter uma amostra em cada uma delas da seguinte maneira: 20 professores do ensino primário e 20 do ensino secundário ambos da província do Namibe. 20 Professores do ensino primário e 20 do ensino secundário da província de Benguela.

No caso da metodologia qualitativa, com o objectivo de obter as opiniões, concepções, ideias, percepções, noções dos sujeitos em estudo, com recurso a técnica da entrevista a 20 professores da amostra anterior, 5 professores do ensino primário de Benguela, 5 professores do ensino primário do Namibe, 5 professores do ensino secundário de Benguela, e 5 professores do ensino secundário do Namibe todos da amostra anterior cujos dados foi processado pelo programa MAXQDA 12. Como síntese do recorrido procedimento de recolha da informação de carácter qualitativo a continuação apresentamos em tabela a respectiva síntese:



Tabela 6

Amostra da investigação qualitativa: entrevistas realizadas.

Província de Benguela		Província do Namibe		Total
Escola primária	Escola secundária	Escola primária	Escola secundária	
P 1-1	S1-1	P2-1	S2-1	20
P1-2	S1-2	P2-2	S2-2	
P1-3	S1-3	P2-3	S2-3	
P1-4	S1-4	P2-4	S2-4	
P1-5	S1-5	P2-5	S2-5	
5 Professores	5 Professores	5 Professores	5 Professores	

Fonte: elaboração própria

Como referenciamos anteriormente, foram entrevistados 5 professores de cada escola e por cada nível de ensino num total de 20 professores, cujos resultados são analisados e comparados em categorias conforme ilustra o mapa conceptual do desenho de investigação, figura 4.

Tabela 7

Processo da análise de dados da entrevista (investigação qualitativa).

Estudo	Modelo de análise	Província	Procedimento
P1	1ª Análise	Benguela ensino primário	Por Província
P2	1ª Análise	Namibe ensino primário	
S1	1ª Análise	Benguela ensino secundário	
S2	1ª Análise	Namibe ensino secundário	Por Província
P1 e P2	2ª Análise	Benguela e Namibe ensino primário	Diferenças e semelhanças – Conclusões
S1 e S2	2ª Análise	Benguela e Namibe ensino secundário	Diferenças e semelhanças – Conclusões
P1 e S1	3ª Análise	Benguela ensino primário e secundário	Diferenças e semelhanças – Conclusões
P2 e S2	3ª Análise	Namibe ensino primário e secundário	Diferenças e semelhanças – Conclusões
P1, S1 P2, S2	4ª Análise	Ensino primário e secundário de Benguela com o ensino primário e secundário do Namibe	Diferenças e semelhanças – Conclusões gerias

Fonte: elaboração própria



A técnica de Focus group ou entrevista focalizada, segundo alguns autores, foi utilizada exclusivamente para a província de Benguela com o objectivo de corroborar as contradições verificadas nos resultados revelados pelos dados recolhidos através do inquérito por questionário da escala do modelo de Likert e, para a sua análise, fez-se a descrição das ideias expressas pelo grupo constituído por 5 professores com base em 2 indicadores. O indicador 1 faz referência a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula e o indicador 2 incide sobre as implicações para mitigar as necessidades formativas do professor, melhoramento da qualidade das práticas pedagógicas e o clima dos centros educativos. Com estes dois indicadores procura-se dar respostas as opiniões dos professores de ensino primário de Benguela sobre os conhecimentos, percepções, opiniões e atitudes. Deste forma, pretende-se completar os resultados do inquérito do modelo da escala de Likert. A reflexão realizada a partir da sessão com o grupo focal com um enfoque qualitativo descritivo, serviu para, a partir das contribuições dos participantes do grupo focal, fazer uma descrição e contextualização dos resultados baseados nos conhecimentos, atitudes, percepções e opiniões acerca do tema em análise na província de Benguela.

Tendo em vista a concretização dos objectivos a que nos propomos nesta investigação, os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente do questionário, da entrevista, focus-group e das observações, depois de sua análise, permitiram-nos efectuar a comparação de necessidades formativas entre professores de ensino primário das duas províncias, entre professores de ensino secundários das duas províncias e entre professores de níveis diferentes de ensino da mesma província e finalmente entre todos os professores das duas.

Nesse sentido, o procedimento de comparação utilizado, abrange tanto os resultados do questionário quanto os da entrevista do focus-group e das observações.

A primeira análise para ambos os casos reflecte apenas os resultados de cada nível de ensino por cada escola. A segunda análise reflecte a comparação por categorias de resultados de duas escolas do mesmo nível de ensino em diferentes províncias (Benguela e Namibe), estabelecendo diferenças e semelhanças e a terceira análise espelha os resultados também da comparação de dois ciclos da mesma província e a quarta análise reflecte os resultados da comparação das duas províncias. Ou seja, o processo termina com a comparação das necessidades formativas dos professores das duas províncias como demonstra a tabela 8.



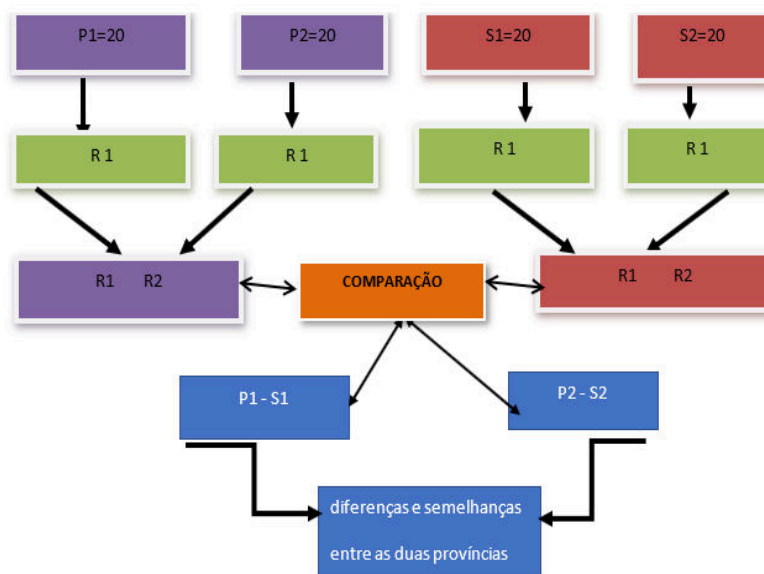
3.1.4. Mapa conceptual da síntese do proceso de análise dos datos quantitativos e cualitativos

Tal como foi o proceso de análise de datos cualitativos, os datos quantitativos seguiram a mesma regra que a continuación presentamos na figura 5.

O primeiro paso foi da análise de necesidades formativas por niveis. O segundo paso fez-se a comparación de necesidades formativas existentes entre profesores de ensino primario de Benguela com as dos profesores do Namibe e fez-se tamén com os profesores do ensino secundario. O terceiro paso comparou-se as necesidades formativas dos profesores da mesma provincia entre os do ensino primario com os do ensino secundario. O cuarto paso estableceu-se as diferenzas e semelhanças entre os profesores de una provincia com a outra como se pode ler na figura 5.

Figura 8

Mapa conceptual da síntese do proceso de análise dos datos quantitativos.



Fonte: Elaboração própria

Quanto a técnica de observação, esta serviu para evidenciar a prática da gestão do princípio da atenção à diversidade dos alunos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos na sala de aula. A ideia é aquela de verificar até que ponto a gestão da diversidade



dos alunos na sala de aula se constitui realmente uma necessidade formativa na profissionalização do professor do primeiro e secundário.

Para o registo das ocorrências ao longo do desenvolvimento das práticas educativas, utilizamos uma grelha de observação (Apêndice VI) e a mesma reflecte 37 indicadores ou componentes agrupados em sete categorias nomeadamente: *relação, ecologia, aprendizagem, participação, diferenciação, metodologia e comunicação*. Por outro lado, este instrumento contempla uma escala de classificação que permitiu evidenciar uma avaliação dos aspectos da aula que na nossa visão são inerentes a inclusão educativa dos alunos. A respectiva escala é composta por cinco níveis (excelente, bom, regular, mau, nulo).

A observação teve a duração de 180 minutos distribuídos em 4 tempos de aulas de 45 minutos por cada professor. Após a observação, o professor e o investigador beneficiaram-se de um tempo de reflexão na perspectiva da discussão das respectivas aulas com base nos itens dos indicadores da grelha cuja reflexão serviu para a tomada de consciência das próprias práticas com realce da atenção à diversidade na sala de aula.

Visto que a qualidade da acção educativa tem um grande impacto no processo das aprendizagens dos alunos, o objectivo desta técnica de observação na investigação ora efectuada, incide sobre verificar da prática durante o processo de ensino aprendizagem, das principais necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário face a diversidade dos alunos na sala de aula em diferentes momentos do desenvolvimento do processo educativo em articulação com o princípio da atenção à diversidade.

Assim, a observação foi efectuada junto de 8 professores distribuídos da seguinte forma: P1-1 (1º professor observado do ensino primário de Benguela), P1-2 (2º professor observado do ensino primário de Benguela), P2-1 (1º professor observado do ensino primário do Namibe), P2-2 (2º professor observado do ensino primário da província do Namibe), S1-1 (1º professor observado do ensino secundário de Benguela), S1-2 (2º professor observado do ensino secundário de Benguela), S2-1 (1º professor observado do ensino secundário da província do Namibe), S2-2 (2º professor observado do ensino secundário da província do Namibe). Estes professores fazem parte da amostra.



Tabela 8

Procedimento de observação de aulas

Código da Província	Benguela (1)		Namibe (2)	
Número de professores por nível e por Província	2professores do ensino primário de Benguela (1)	2professores do ensino secundário de Benguela (1)	2professores do ensino primário do Namibe (2)	2 professoresdo do ensino secundário do Namibe (2)
Codificação dos professores por províncias e níveis	Primeiro professor do ensino primário de Benguela (P1- 1).	primeiro professor do ensino secundário de Benguela (S1-1).	Primeiro professor do ensino primário do Namibe (P2-1)	Primeiro professor do ensino secundário do Namibe (S2-1)
	Segundo professor do ensino primário de Benguela (p1-2)	Segundo professor do ensino Secundário de Benguela (S1-2).	Segundo professor do ensino primário do Namibe (P2-2).	Primeiro professor do ensino Secundário do Namibe (S2-2).

Fonte: elaboração própria

Como se salienta acima, a metodologia seguida nessa investigação é a do estudo de caso na qual as técnicas utilizadas apresentam um carácter misto quantitativo e qualitativo. Como referimos anteriormente, a utilização das diferentes técnicas foi com o objectivo de garantir a validade do nosso estudo através da triangulação de instrumentos. Pois a triangulação como técnica, se emprega para dar maior validade e cientificidade ao estudo.

Segundo Patton (1987) a triangulação pode ser de fontes de dados, de investigadores, de teorias ou de métodos. Para o nosso caso, utilizamos dois tipos: a triangulação de fontes de dados e a triangulação metodológica. A triangulação de fontes de dados evidencia que o caso em estudo é o mesmo em diferentes momentos, pessoas, espaços e documentos.

A triangulação metodológica diz respeito ao recurso à variedade de instrumentos de recolha de dados como as observações, entrevistas, grupo focal e inquérito por questionário.



CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O capítulo supracitado evidencia os resultados obtidos na pesquisa que nos permitiram identificar as principais necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário que se revelam nas suas práticas pedagógicas que emergem da gestão da diversidade dos alunos em Angola. Os resultados ora apresentados foram confrontados com os estudos já realizados sobre a área temática.

4.1. Caracterização da amostra

A caracterização dos indivíduos da amostra foi realizada no geral. O referido estudo apresentado foi realizado em duas províncias vizinhas (Benguela e Namibe) situadas na faixa do litoral, fazendo parte das 18 províncias de Angola, cada uma com características diversificadas em termos de investimentos, cultura, beleza, zonas turísticas, costumes, designadamente.

O critério da selecção das duas províncias e a indicação das escolas deu-se por uma certa afinidade tendo em conta o factor da possibilidade de acesso às escolas. A escolha dos professores foi de maneira aleatória simples. São todos professores frente ao aluno, embora um ou outro esteja a desempenhar as funções de chefe de actividades extras escolar, ou ainda coordenador de turno. Destes professores, uma maioria parte frequenta o ensino superior de formação de professores, já alguns com a licenciatura feita, e outros com ensino médio geral ou de formação de professores e há ainda neste grupo aqueles professores cujas áreas de formação académica não são especificamente para a educação. Todavia, estão dando aulas certa fragilidade em termos de competências didáctico/ pedagógica. Todos são professores pagos pelo estado de acordo com o tempo de serviço e do grau académico pelo serviço que prestam tanto em escolas públicas quanto em escolas públicas privadas (comparticipadas). Todos vivem mais ou menos próximos do seu local de serviço com a excepção de quatro professores que trabalham a quarenta km de suas residências. Em termos de participação tanto do questionário quanto da entrevista, notou-se uma participação regular, “não equilibrada” pelo facto de ter havido muitas omissões de questões sem respostas o que se repercute na análise de dados.

Em sequência os dados quantitativos foram analisados de forma descritiva calculando-se as frequências, percentagens e os valores mínimos, máximos, média e desvio padrão para as variáveis com escala de Likert. Foi utilizado o software estatístico IBM SPSS Statistics 22 ®.



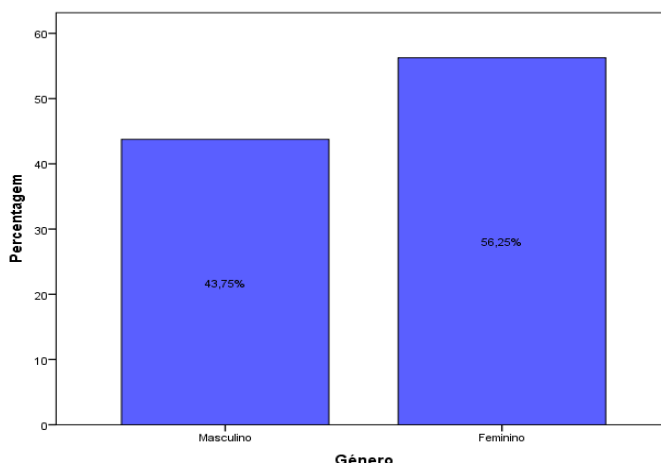
Foi efectuado o teste não paramétrico de Mann-Whitney para avaliar a existência de diferenças significativas entre as necessidades formativas dos professores de ensino primário da província de Benguela com os da província do Namibe, necessidades formativas dos professores de ensino secundário da província de Benguela com os da província do Namibe, necessidades formativas dos professores de ensino primário e secundário de Benguela com as necessidades formativas dos professores de ensino primário e secundário do Namibe e as questões com escala de Likert. Este será o teste adequado quando estamos perante variáveis ordinais. Para todas as análises o valor de significância considerado foi de $p < 0,05$.

4.1.1. Identificação dos professores participantes do questionário

Dos 80 inquiridos, 40 são do ensino primário e secundário de Benguela e outros 40 são do ensino primário e secundário da província de Namibe (Capítulo III).

Figura 9

Género dos investigados

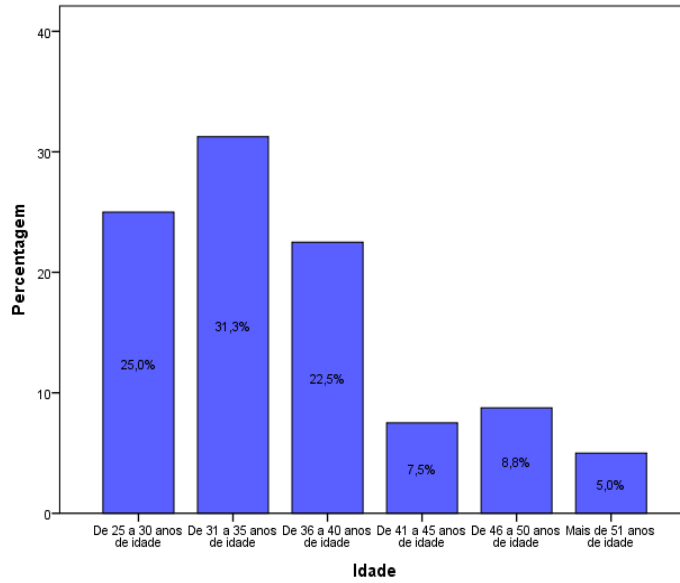


Nota: 56.3% São do sexo feminino e 43.8% do sexo masculino.



Figura 10

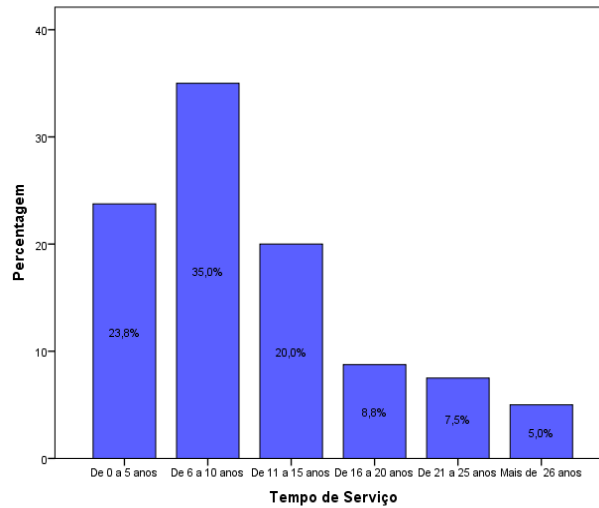
Idade dos inquiridos



Quanto à idade, a maioria (31.3%) tem entre 31 e 35 anos, 25% tem de 25 anos a 30 anos, 22.5% tem entre 36 e 40 anos. Ou seja, 78,8% tem até 40 anos e 21,2% tem mais do que 40 anos.

Figura 11

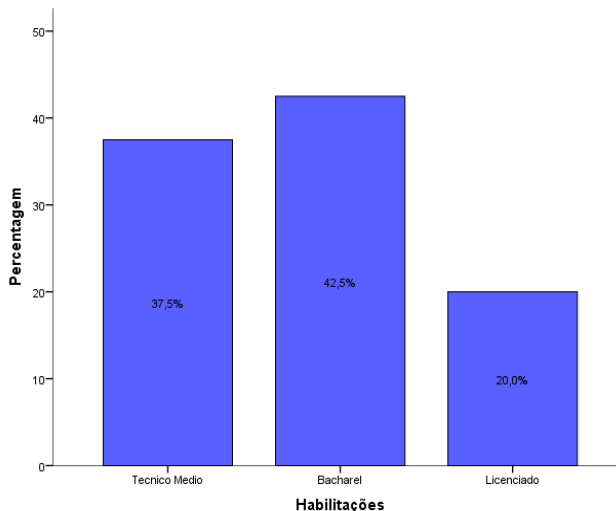
Tempo de serviço



A maioria (35%) dos inquiridos tem entre 6 e 10 anos de serviço, 23,8% têm de 0 a 5 anos de serviço e 20% têm de 11 a 15 anos de serviço. Ou seja, 78,8% tem até 15 anos de serviço e 21,2% tem mais do que 15 anos.

Figura12

Grau académico



Relativamente as habilitações literárias, 42,5% têm o grau de Bacharelato, 37,5% são técnicos médios e 20% têm o grau de Licenciatura.

4.2. Análise do questionário de necessidades formativas dos professores do ensino primário

O estudo, como se confere no capítulo III no marco metodológico, compreendeu dois grupos de professores de ensino primário de duas províncias nomeadamente Benguela e Namibe. A continuação apresentamos por partes os resultados de análise dos dados recolhidos através do questionário do modelo de Likert, quanto as necessidades formativas dos professores de ensino primário da província de Benguela e a seguir expomos os dados da análise de necessidades formativas dos professores do ensino primário do Namibe.



4.2.1. Análise do questionário dos professores do ensino primário de Benguela

A tabela abaixo, apresenta os dados referidos aos 20 professores de ensino primário de Benguela, questionados acerca da necessidade formativa em atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. Procuramos referenciar as percentagens mais altas dos itens em toda a escala com base nas cinco alternativas da opção.

Tabela 8

Análise do questionário dos professores de ensino primário de Benguela

Ensino Primário (n, %)	Benguela									
	Concordo Totalmente		Concordo		Indiferente		Discordo		Discordo Totalmente	
Utilização de estratégias metodológicas cooperativas	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Aplicação da avaliação compreensiva	1	6,7%	13	86,7%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%
Utilização de actividades didácticas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem	10	50,0%	8	40,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%
Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa	9	47,4%	4	21,1%	3	15,8%	3	15,8%	0	0,0%
Gestão do trabalho do professor na sala de aulas	11	55,0%	2	10,0%	3	15,0%	2	10,0%	2	10,0%
Gestão formativa do aluno	5	26,3%	11	57,9%	2	10,5%	0	0,0%	1	5,3%
Desenvolvimento das habilidades comunicativas	7	41,2%	8	47,1%	1	5,9%	1	5,9%	0	0,0%
Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula	7	35,0%	10	50,0%	3	15,0%	0	0,0%	0	0,0%
Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno	10	50,0%	7	35,0%	0	0,0%	3	15,0%	0	0,0%
Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de	12	60,0%	6	30,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,0%



habilidades e competências interpessoais										
Elaboração e utilização de meios didácticos que favoreçam a diversidade de os alunos	14	70,0%	6	30,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos	10	50,0%	10	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas	6	30,0%	9	45,0%	5	25,0%	0	0,0%	0	0,0%
Caracterização da turma para gestão da diversidade	3	17,6%	6	35,3%	5	29,4%	3	17,6%	0	0,0%
Métodos de ensino para a gestão de diversidade na sala de aulas	6	37,5%	6	37,5%	2	12,5%	0	0,0%	2	12,5%
Componentes didácticas para uma concepção inclusiva	11	61,1%	6	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,6%
Formação de valores no processo de ensino aprendizagem	10	50,0%	7	35,0%	1	5,0%	2	10,0%	0	0,0%
Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos	9	45,0%	8	40,0%	2	10,0%	0	0,0%	1	5,0%
O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica	4	22,2%	9	50,0%	4	22,2%	1	5,6%	0	0,0%
Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade	7	36,8%	5	26,3%	4	21,1%	1	5,3%	2	10,5%

Elaboração própria

Do estudo efectuado, os resultados dos inquiridos (professores primários de Benguela), observa-se que, na generalidade, a maioria dos professores concorda e concorda totalmente



com os itens apresentados valorizados em função da importância que lhes são atribuídas na formação do professor e para o processo de atenção à diversidade dos alunos no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Em resumo, os professores manifestam em acordo, dando muito mais importância nas práticas da inclusão as questões como se pode ler na tabela: “Utilização de estratégias metodológicas cooperativas”; “Gestão do trabalho do professor na sala de aulas”; “Elaboração e utilização de meios didácticos que favoreçam a diversidade de os alunos “numa percentagem de 80%,” Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais também com 70%. Uma percentagem de 12,5% desacorda totalmente com o item “Métodos de ensino para a gestão de diversidade na sala de aulas”, e 29,4% é indiferente ao item “Caracterização da turma para gestão da diversidade”. Estes resultados podem estar de acordo com Hernández (2011, p.622), ao retractar da necessidade de aumentar as capacidades profissionais dos docentes desde o melhoramento da formação inicial, contínua e dando mais apoio e condições de trabalho quotidiano, possibilidades de desenvolvimento contínuo através da formação, exigindo-lhes o dever do cumprimento da sua efectividade e trabalho docente, avaliação da própria docência, da planificação de estratégias e metodologias de actuação com os alunos e adaptação as características dos mesmos.

4.2.2. Análise do questionário dos professores de ensino primário de Namibe

Dando prosseguimento a questão da análise dos resultados do questionário acerca de necessidades formativas dos professores do ensino primário, o quadro que segue espelha os resultados obtidos desse estudo numa amostra de 20 professores de Namibe conforme o processo explicado no capítulo anterior (Marco metodológico). Analisou-se referencialmente as percentagens mais altas dos itens em toda a escala baseando-se nas cinco alternativas de escolha.

Tabela 9

Análise do questionário dos professores primários de Namibe

Ensino Primário (n. %)	Namibe									
	Concordo totalmente		Concordo		Indiferente		Discordo		Discordo totalmente	
Utilização de estratégias metodológicas cooperativas	13	65,0%	7	35,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Aplicação da avaliação compreensiva	9	50,0%	9	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Utilização de actividades didácticas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem	13	65,0%	6	30,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Forma organizativa da sala de aulas	10	50,0%	10	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%



para o proceso de ensino aprendizagem cooperativa										
Gestão do trabalho do professor na sala de aulas	10	55,6%	8	44,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Gestão formativa do aluno	5	29,4%	12	70,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Desenvolvimento das habilidades comunicativas	15	75,0%	5	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula	7	35,0%	10	50,0%	2	10,0%	1	5,0%	0	0,0%
Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno	15	75,0%	5	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Utilização de jogos didáticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Elaboração e utilização de meios didáticos que favoreçam a diversidade de os alunos	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos	13	65,0%	6	30,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas	14	70,0%	6	30,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Caracterização da turma para gestão da diversidade	9	45,0%	10	50,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Métodos de ensino para gestão da diversidade na sala de aulas	9	47,4%	8	42,1%	1	5,3%	1	5,3%	0	0,0%
Componentes didáticas para uma concepção inclusiva	8	44,4%	9	50,0%	1	5,6%	0	0,0%	0	0,0%
Formação de valores no processo de ensino aprendizagem	14	73,7%	5	26,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos	14	77,8%	4	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica	8	40,0%	10	50,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%
Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade	15	75,0%	5	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Elaboração própria

No caso da Província do Namibe nenhum professor discordou totalmente de qualquer dos itens, 80% concorda totalmente com os itens “Utilização de jogos didáticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais”, “Elaboração e utilização de meios didáticos que favoreçam a diversidade de os alunos”, 77,8% com o item “Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos”, 75% com o item “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade”, “Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno” e do item “Desenvolvimento das habilidades comunicativas”, e apenas 10% é indiferente com os itens “O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica” e “Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula” e 5% discordou do item “Interesse por cada aluno e



pelo grupo no desenvolvimento da aula” e do item “Métodos de ensino para atender a diversidade dos alunos”. Este resultado pode ser reforçado pela seguinte reflexão: “A educação inclusiva é uma oportunidade de novas aprendizagens para o professor e também para a escola,” Díez (2004, p. 30). Muntaner (2014) mostra o modelo educativo inclusivo que surge da prática docente a partir de duas premissas: a fundamentação e formação teórica, que se sustenta na concepção de direitos humanos para que todos os cidadãos tenham direito de participar em todos os contextos e situações em igualdade de condições; as investigações pedagógicas e didáticas, que apontam para a necessidade de planeamentos educativos mais flexíveis, que atendem realmente a diversidade, desde as perspectivas fundamentadas na equidade, e qualidade.

4.2.2.1. Análise comparativa dos resultados do questionário acerca de necessidades formativas dos professores do ensino primário de Benguela e Namibe por categorias

Em continuação, apresentamos os resultados da análise feita por categorias nomeadamente da comparação de necessidades formativas entre professores do ensino primário da província de Benguela e os do Namibe. (diferenças e semelhanças).

Tabela 10

Categoria B - Conhecimentos acerca da atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas dos professores de ensino primário das duas províncias

Professor do ensino Primário	Província	N	Média	Desvio Padrão	P
Utilização de estratégias metodológicas cooperativas	Benguela	20	1,20	,410	0,429
	Namibe	20	1,35	,489	
Aplicação da avaliação compreensiva	Benguela	15	2,00	,378	0,022
	Namibe	18	1,50	,514	
Utilização de actividades didáticas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem	Benguela	20	1,60	,681	0,398
	Namibe	20	1,40	,598	
Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa	Benguela	19	2,00	1,155	0,336
	Namibe	20	1,50	,513	
Gestão do trabalho do professor na sala de aulas	Benguela	20	2,10	1,447	0,409
	Namibe	18	1,44	,511	

Elaboração própria

No entanto, verifica-se na tabela que a semelhança de necessidades formativas é maior, apenas se encontraram diferenças significativas nos professores primários entre as Províncias de Namibe e Benguela no item “Aplicação da avaliação compreensiva” (p=0.022), a pontuação foi significativamente mais elevada em Benguela. Enquanto nos professores de



Namibe 50% concordam e 50% concordam totalmente, já em Benguela 86,7% concordam e 6,7% concordam totalmente. Desta forma, o professor será capaz de passar de um currículo fechado a outro meio fechado ou meio aberto, o que implica haver uma interação entre o plano e o desenvolvimento curricular. “O professor deve ensinar a pensar e ensinar a aprender aos seus alunos” (Hernández, 2002, p.249).

Figura13

Conhecimentos acerca da diversidade: em duas províncias ensino primário.

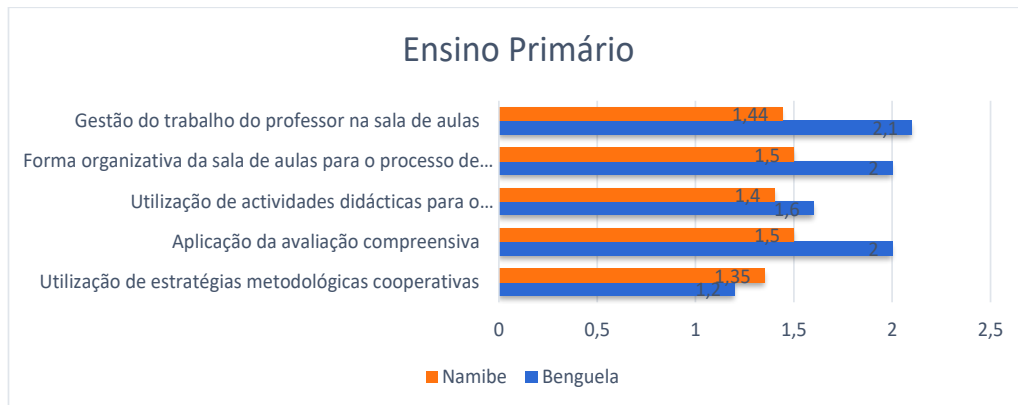


Tabela 11

Categoria C- Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção à diversidade

Professor do ensino Primário	Província	N	Média	Desvio Padrão	P
Gestão formativa do aluno	Benguela	19	2,00	,943	0,471
	Namibe	17	1,71	,470	
Desenvolvimento das habilidades comunicativas	Benguela	17	1,76	,831	0,056
	Namibe	20	1,25	,444	
Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula	Benguela	20	1,80	,696	0,968
	Namibe	20	1,85	,813	
Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno	Benguela	20	1,80	1,056	0,121
	Namibe	20	1,25	,444	
Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais	Benguela	20	1,70	1,218	0,242
	Namibe	20	1,20	,410	

Elaboração própria

Nesta categoria não se encontraram diferenças significativas nos professores primários entre as Províncias de Benguela e de Namibe. No entanto pode observar-se que a pontuação média é ligeiramente mais elevada nos professores primários de Benguela à excepção do item



“Tarefa para casa como elemento dinamizador do traballo independente do alumno”, cuja pontuação foi mais elevada nos professores primários de Namibe. Enquanto nos professores de Namibe 25% concordam e 75% concordam totalmente, já em Benguela 35% concordam e 50% concordam totalmente.

Figura 14

Atitudes e valores dos professores de Benguela e Namibe

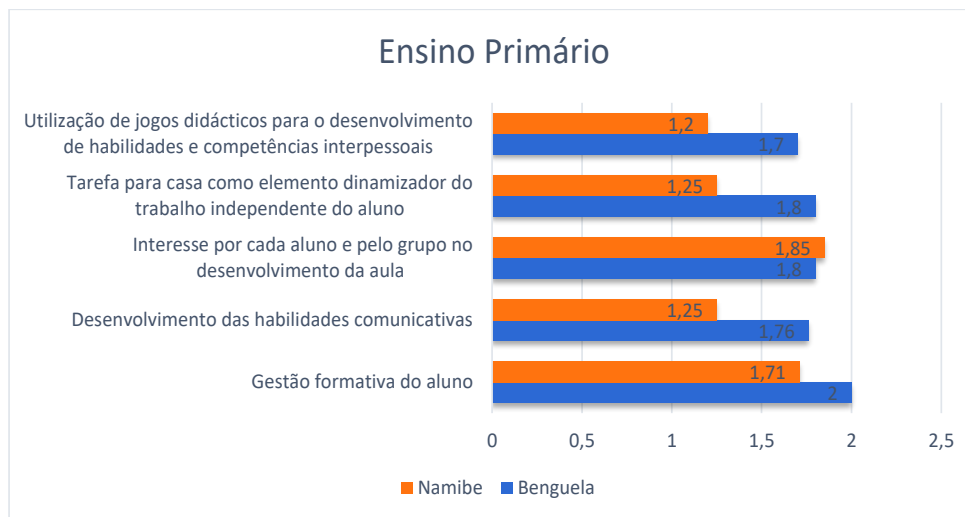


Tabela 12

Categoria D- Aperfeiçoamento da didáctica para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem

Professor do ensino Primário	Província	N	Média	Desvio Padrão	P
Elaboração e utilização de meios didáticos que favoreçam a diversidade de os alunos	Benguela	20	1,30	,470	0,602
	Namibe	20	1,20	,410	
Elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos	Benguela	20	1,50	,513	0,512
	Namibe	20	1,40	,598	
Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas	Benguela	20	1,95	,759	0,009
	Namibe	20	1,30	,470	
Caracterização da turma para gestão da adversidade	Benguela	17	2,47	1,007	0,009
	Namibe	20	1,60	,598	
Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas	Benguela	16	2,13	1,310	0,403
	Namibe	19	1,68	,820	

Elaboração própria



Nesta categoria encontraram-se diferenças significativas nos professores primários entre as Províncias de Namibe e Benguela nos itens “Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas” ($p=0,009$) e “Caracterização da turma para gestão da adversidade” ($p=0,009$). A pontuação média é significativamente mais elevada nos professores primários de Benguela. Enquanto nos professores de Namibe 30% concordam e 70% concordam totalmente, já em Benguela 45% concordam e apenas 30% concordam totalmente com o item “Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas”. Quanto ao item “Caracterização da turma para gestão da diversidade” tem-se que 18% dos professores de Benguela concordam totalmente e 35% concordam. Os professores de Namibe 45% concordam totalmente e 50% concordam.

Figura15

Aperfeiçoamento da didáctica

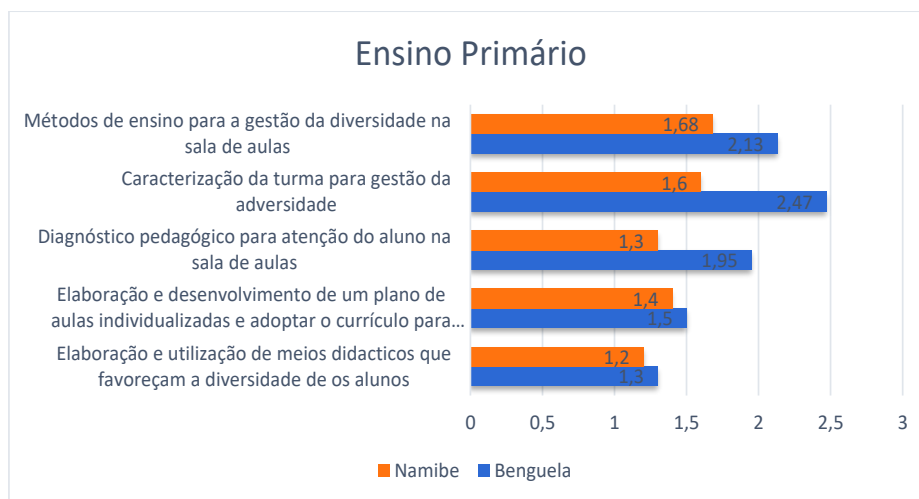


Tabela 13

Categoria E- Compromisso da escola e da comunidade educativa no processo de atenção a diversidade dos alunos

Professor do ensino Primário	Província	N	Média	Desvio Padrão	P
Componentes didácticas para uma concepção inclusiva	Benguela	18	1,56	,984	0,443
	Namibe	18	1,61	,608	
Formação de valores no processo de ensino aprendizagem	Benguela	20	1,75	,967	0,141
	Namibe	19	1,26	,452	
Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos	Benguela	20	1,80	1,005	0,059
	Namibe	18	1,22	,428	



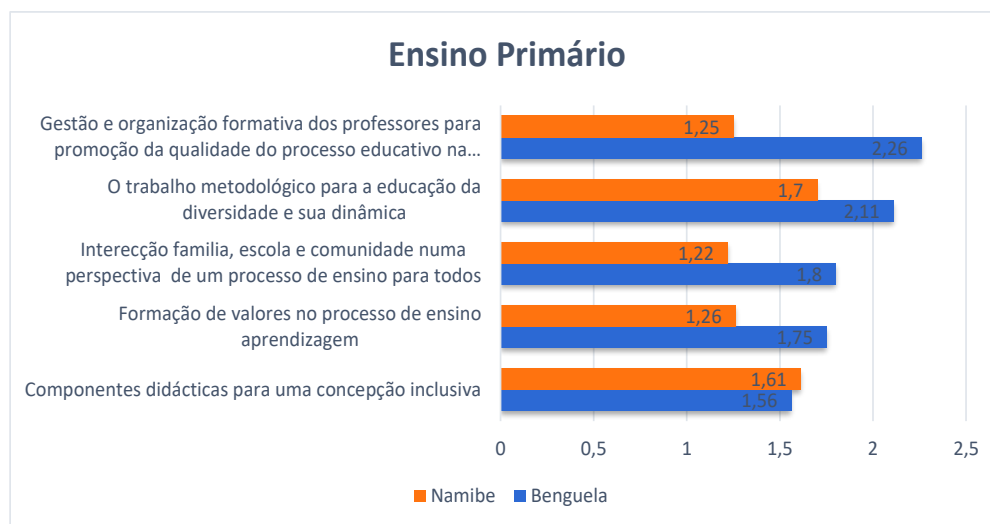
O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica	Benguela	18	2,11	,832	0,158
	Namibe	20	1,70	,657	
Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade	Benguela	19	2,26	1,327	0,011
	Namibe	20	1,25	,444	

Elaboração própria

Apenas se encontraram diferenças significativas nos professores primários entre as Províncias de Namibe e Benguela no item “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade” (p=0.011), a pontuação foi significativamente mais elevada em Benguela. Enquanto nos professores de Namibe 25% concordam e 75% concordam totalmente, já em Benguela 26% concordam e 37% concordam totalmente, 21% são indiferentes, 10,5% discordam totalmente e 5,3% discordam. Muitos professores de Benguela são indiferentes ou discordam deste item enquanto os de Namibe todos concordam.

Figura 16

Participação da comunidade educativa nos projectivos educativos.



4.2.3. Análise das entrevistas de necessidades formativas dos professores do ensino primário de Benguela

Categoria A: Diz respeito a identificação do participante quanto a sua idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra a trabalhar, grau académico, classe ou disciplina que lecciona, tipo de centro, número de alunos na sua turma (Apêndice II)



A combinação entre dados quantitativos e qualitativos concorre para uma clara definição dos resultados de uma análise. No estudo efectuado, para complementar os resultados que emergem do questionário aplicado aos 20 professores do ensino primário da província de Benguela, a continuação apresentamos os dados da entrevista realizada com 5 professores cuja chave de análise é a seguinte: P1-1, P1-2, P1-3, P1-4 e P1-5 da amostra dos vinte professores conforme foi explicado no capítulo anterior. Nesta entrevista se analisaram os aspectos como: idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra, grau académico, classe, tipo de escola e número de alunos por turma, nível de *conhecimento* sobre a diversidade, atitudes e valores perante os alunos, políticas de aperfeiçoamento das didácticas da inclusão e a participação da comunidade educativa no processo da diversidade.

Tabela 14

Identidade (idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra, grau académico, classe, tipo de escola e número de alunos por turma)

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IDEN	P1-1	Tenho 26 anos, sexo masculino, tenho 3 anos de serviço nesta instituição, tenho o ensino médio feito, e estou a concluir o terceiro ano, bacharel, lecciono a 3ª classe, a escola é comparticipada e tenho 45
	P1-2	Tenho 35 anos de idade, sexo feminino, trabalho nesta escola 12, sou bacharel em psicologia educacional pela Universidade Católica de Benguela, lecciono a 6ª classe, a escola é comparticipada e tenho 56 alunos na minha turma.
	P1-3	Tenho 34 anos, sexo feminino, trabalho nesta escola há 8 anos, sou Bacharel, lecciono a 3ª Classe a escola é comparticipada e tenho 48 alunos.
	P1-4	Tenho 33 anos de idade, sexo feminino, 13 anos a trabalhar, bacharel, a escola é comparticipada, lecciono a 6ª classe e tenho 48 anos.
	P1--5	Tenho 51 anos, sexo feminino, 20 anos a trabalhar nesta escola, técnico médio de educação, lecciona a Iniciação. A escola é comparticipada. Na minha turma, durante este ano teve 40 alunos.

Elaboração própria

A idade dos professores de Benguela varia entre os 26 e 51 anos, apenas um é do sexo masculino, quanto ao tempo de serviço na escola onde se encontra varia entre os 3 e 20 anos. Relativamente às habilitações académicas, uma professora tem o ensino médio de educação, quatro têm o bacharelato. Os cinco responderam que o tipo de escola é comparticipado. O número de alunos por turma varia entre os 40 e 58 alunos. Dois professores leccionam a 6ª classe, outros dois a 3ª e uma a iniciação/ pré-escolar.



Categoría B: Reflecte o nível de conhecimentos sobre aspectos que se consideram facilitadores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula tais como: a utilização de estratégias metodológicas/didáticas, avaliação compreensiva, actividades didáticas diversas, métodos cooperativos, organização da sala de aula e a própria gestão do trabalho do professor na sala de aulas na óptica do desafio do princípio de atenção à diversidade (Cf. Apêndice II).

Tabela 15

O professor já ouviu falar do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	P1-1	Sim
	P1-2	Sim
	P1-3	Sim
	P1-4	Sim
	P1-5	Não

Elaboração própria

Quando questionados, *os professores já ouviram falar do princípio de atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas?* Dos cinco professores entrevistados, quatro afirmam que já ouviram falar acerca de atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas e o S1-5 nunca ouviu falar do referido tema.

Tabela 16

Possui alguns conhecimentos sobre a mesma questão?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	P1-1	Sim, a atenção as particularidades, a individualidade. Número de alunos elevado, ...procurar melhorar métodos que dêem respostas às necessidades de cada de cada aluno
	P1-2	Sim
	P1-3	Sim
	P1-4	Sim
	P1-5	N. R

Elaboração própria

Questionados sobre “*Possui alguns conhecimentos sobre a mesma questão?*”, quatro dos cinco responderam que sim, tinham alguns conhecimentos relativamente a atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas. O P1-5 não respondeu à questão a esta questão.



Tabela 17

Na sua opinião, os professores reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	P1-1	Sim através da realização de planificações quinzenais e semanais de modo a ter atenção à diversidade dos alunos
	P1-2	Não
	P1-3	Não
	P1-4	Não
	P1-5	Sim

Elaboração própria

Relativamente a questão, se os professores reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas, dos cinco entrevistados, dois afirmam que “sim através da realização de planificações quinzenais e semanais de modo a ter atenção à diversidade dos alunos” e três dizem que os professores não possuem estratégias metodológicas e didácticas para a diversidade. Parece que existe uma certa confusão quando se refere a planificação quinzenal como estratégias metodológicas e didácticas para a diversidade.

Tabela 18

Fale-me da forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas.

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
EXP	P1-1	Com 45 alunos é mesmo uma diversidade, atender a todos fica um pouco difícil... trabalhamos de forma geral... há alunos que com muita facilidade conseguem entender aquilo que o professor diz, há alunos que devemos repetir duas ou três vezes e há alunos que não entendem hoje entendem amanhã... precisamos de conciliar a teoria e a prática... vemos alunos com problemas afectivos porque se recebe um simples elogio muda a sua postura e se nós ralhámos ele se fecha. Para que os alunos com mais dificuldade não prejudicarem aqueles que já estão avançados, existem aulas extras aos sábados duas horas. Vai a turma toda (para não haver exclusão) mas dá-se mais atenção aos com dificuldade...
	P1-2	Para aqueles professores “deixa andar” limitam-se a atender somente aqueles que são mais atentos ou aqueles que sabem mais. Os outros ficam de parte.
	P1-3	Uns ignoram, ... separar os alunos, expulsar, castigar (não dar intervalo)
	P1-4	Utilizar métodos próprios para fazer com que os alunos, até aqueles que a sua aprendizagem é lenta, consigam aprender alguma coisa dos conteúdos dados. Usar terminologias que facilitem a compreensão de todos os alunos, até aqueles de aprendizagem lenta.



P1-5	Ter amor pelas crianças, ser também pai/mãe
------	---

Elaboração própria

Quando questionados acerca da forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas, foram dadas respostas diversificadas. Três referiram ao papel do professor e de educador, que deve acolher os alunos como seus filhos. Na generalidade demonstraram preocupação pela não exclusão dos alunos e de encontrar estratégias para que todos aprendam.

Tabela 19

Conheces algumas estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas? Quais?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	P1-1	Conciliação entre a teoria e a prática...na adição pegar em pedrinhas contar ou contar os dedos, ... no estudo do meio sobre Angola ou províncias apresentar o mapa e indicar por imagens ...ou imagens ligadas ao conteúdo no computador para os alunos verem...na leitura, cortar as sílabas em cartolinas e formar palavras.
	P1-2	Dar mais atenção aqueles alunos que têm dificuldades na aprendizagem. Incentivar a progredir... diferenciar as actividades dos alunos. Incentivar para a participação na sala de aula. Programar.
	P1-3	Se um aluno fizer um barulho ou uma brincadeira, mas de ideia construtiva, ali crio um tema ou um debate para a toda turma, para discutirmos aquele determinado assunto. Caso não, se for algo banal para sabotar a aula, então, espero, mando o aluno se calar para prestar atenção à aula e falar do que eu estava a falar anteriormente, a fim de não sabotar o tempo.
	P1-4	Trazer meios de ensino que facilitem a compreensão, trazer cartazes, apresentar aos alunos uma matéria colocada num cartaz, numa cartolina bem desenhada, para que os alunos compreendam melhor. Os alunos na sala são iguais, tendo em conta a diversidade de alunos, na organização da sala os alunos não podem ficar separados, por exemplo aqueles que sabem mais ficarem num sítio e aqueles que sabem menos ficarem noutra sítio.
	P1-5	Maior e melhor participação dos pais na educação dos filhos.

Elaboração própria

Quanto às “*estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula*”, os cinco professores entrevistados e que responderam a esta questão referiram as seguintes estratégias: conciliação da teoria á prática, o uso de meios didácticos mais adequados, prestar mais atenção aos alunos com necessidades de aprendizagem, incentivar os alunos para participar, diferenciar as actividades, considerar as concepções prévias dos alunos, programar, saber gerir a turma. Dizia ainda o P1-4 “*na organização da sala os alunos não podem ficar separados, por exemplo aqueles que sabem mais ficarem num sítio e aqueles que sabem menos ficarem noutra sítio*”.



Conclusão geral da categoria B:

Dos 5 professores do ensino primário de Benguela entrevistados apenas um não ouviu falar do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas.

Quanto aos seus conhecimentos acerca desta questão, 4 responderam dizendo que têm conhecimentos. Um professor completa a sua resposta dizendo que tem a ver com a atenção às particularidades, à individualidade. Apesar do número de alunos elevado, existe a tentativa de procurar melhorar métodos que dêem respostas às necessidades de cada aluno.

Apenas dois dos professores consideram que reúnem estratégias/ metodológicas e didáticas para a atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas, sendo que um completa a resposta dizendo que através da realização de planificações quinzenais e semanais de modo a ter atenção à diversidade dos alunos.

Quanto à forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas, dois dos professores referiram que alguns professores atendem os mais atentos, ignorando os restantes. Os outros três professores referiram a preocupação em dar mais atenção aos com maior dificuldade, dando aulas extra ou usando uma terminologia que facilite a compreensão dos conteúdos e também ter amor pelas crianças.

Quanto às *“estratégias didáticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula”*, os cinco professores entrevistados e que responderam a esta questão referiram as seguintes estratégias: conciliação da teoria á prática, o uso de meios didáticos mais adequados, prestar mais atenção aos alunos com necessidades de aprendizagem, incentivar os alunos para participar, diferenciar as actividades, considerar as concepções prévias dos alunos, programar, saber gerir a turma. Dizia ainda o P1-5 *“na organização da sala os alunos não podem ficar separados, por exemplo aqueles que sabem mais ficarem num sítio e aqueles que sabem menos ficarem noutra sítio”*.

Categoria C: refere-se as atitudes e nível de relação do professor com os alunos na sala de aulas incidindo na gestão formativa do aluno, desenvolvimento das habilidades comunicativas, habilidades e competências interpessoais, a formação, a gestão da turma na perspectiva de uma educação baseada em valores e princípios da inclusiva (Cf. Apêndice II)



Tabela 20

Existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	Sim, respeitamos a opinião do aluno mesmo estando errada ou estando certa, quando nós deixamos aqueles colegas que se sentem tímidos em falar quando nós aplaudimos os colegas, pedimos aos colegas que não se riam dos outros, respeitem a opinião dos outros acho que estamos a optar pela diversidade, quando nós avaliamos em mandar os alunos ao quadro que não sejam sempre os mesmos.
	P1-2	Alguns professores, outros não estão preparados.
	P1-3	Não, diante desta situação, generalizamos, nós não separamos, quem sabe e quem não sabe.
	P1-4	Sim. Formar os alunos para entenderem a diversidade de cada um, Não discriminar o colega.
	P1-5	N. R

Elaboração própria

A respeito desta questão, quatro professores responderam, dos quais dois afirmam que sim existe iniciativas quando “respeitamos a opinião do aluno mesmo estando errada ou estando certa, quando nós deixamos aqueles colegas que se sentem tímidos em falar quando nós aplaudimos os colegas, pedimos aos colegas que não se riam dos outros, respeitem a opinião dos outros acho que estamos a optar pela diversidade, quando nós avaliamos em mandar os alunos ao quadro que não sejam sempre os mesmos” e “formar os alunos para entenderem a diversidade de cada um, não discriminar o colega”. O S1- 2 afirma que alguns professores não estão preparados, um outro diz não e o S1-5 não respondeu à questão.

Tabela 21

Como avalia a relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	N. R
	P1-2	É razoável, outros deixam andar
	P1-3	N. R
	P1-4	N. R
	P1-5	N. R

Elaboração própria

A respeito desta questão, dos cinco professores entrevistados, apenas um respondeu “é razoável, outros deixam andar. Quatro professores no caso do S1-1, S1-3, S1-4, S1-5 não



responderam. Parece-nos que estes professores não entenderam a pergunta ou não a consideram tão importante.

Tabela 22

Fala-se da questão da atenção à diversidade na sala de aulas.

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	Sim
	P1-2	N. R
	P1-3	Sim, desafiando, fizemos concurso de leituras incentivando aqueles que lêem pouco a ler, ao escrever são menos rápidos, então fizemos algum concurso a fim de os outros serem mais rápidos.
	P1-4	N. R
	P1-5	N. R

Elaboração própria

Em relação a questão se se fala da diversidade na sala de aulas, dos cinco entrevistados, apenas dois professores responderam dizendo que sim e um refere “desafiando, fizemos concurso de leituras incentivando aqueles que lêem pouco a ler, ao escrever são menos rápidos, então fizemos algum concurso a fim de os outros serem mais rápidos”. Três professores não responderam. Na generalidade a pergunta parece não ter sido entendida pelos professores ou que na verdade não se fala deste tema com os alunos na sala de aulas.

Tabela 23

Existe algum projecto para uma cultura inclusiva?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	Escrito não. É básico e qualquer professor pode ter em conta e ter como base a diversidade.
	P1-2	Não
	P1-3	Sim
	P1-4	Sim
	P1-5	N. R

Elaboração própria

Quando questionados, “*existe algum projecto para uma cultura inclusiva*”, as respostas foram diversificadas. Dos cinco professores, dois dizem não existir nenhum projecto para uma



cultura da inclusão, e outros dois dizem que sim. O professor P1-5 não respondeu à pergunta parece não ter percebido a questão de projecto.

Tabela 24

O projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	Projecto escrito não existe. Nas reuniões que temos reforçamos esses aspectos.
	P1-2	N. R
	P1-3	N. R
	P1-4	Ainda não.
	P1-5	N. R

Elaboração própria

Respectivamente a questão, apenas dois professores responderam. Um diz “ainda não” e o outro “Projecto escrito não existe. Nas reuniões que temos reforçamos esses aspectos. Os restantes professores P1-2, P1-3, P1-5 não responderam. Na generalidade, parece que não se tem a noção clara de projectos educativos e de turma.

Tabela 25

A tarefa para a casa abrange a diversidade de alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	A tarefa é igual para todos, mas há tendência para verificar se escreveram em condições, acrescentar alguma coisa ou explicar melhor como resolver a tarefa.
	P1-2	A tarefa é igual para todos.
	P1-3	A tarefa é igual para todos.
	P1-4	A tarefa é igual para todos.
	P1-5	Sim, de acordo com as dificuldades.

Elaboração própria

Os cinco professores entrevistados, em relação a questão da tarefa para casa, responderam em unanimidade que a tarefa é igual para todos os alunos. Um dos cinco acrescenta “de acordo com as dificuldades”.



Tabela 26

Existem actividades que incentiven o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	Sim. Por exemplo nos momentos de educação física, procuramos criar actividades que cultivem desde cedo o espírito de dar prioridade ao outro, de esperar a sua vez, respeitar o outro...
	P1-2	Sim
	P1-3	N. R
	P1-4	Sim. Na disciplina de Educação Moral e Cívica, trabalhamos em conjunto fazendo cartazes, todas as crianças participam, para que as crianças tenham em mente que somos cidadãos e que todos pertencemos a uma sociedade, somos um enquanto turma enquanto alunos.
	P1-5	N. R

Elaboração própria

Quando a esta questão três professores responderam que sim existem actividades que incentiva ao respeito, a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas através da disciplina de educação moral e cívica e das aulas de educação física “procuramos criar actividades que cultivem desde cedo o espírito de dar prioridade ao outro, de esperar a sua vez, respeitar o outro, ...”. Dois professores não responderam à questão.

Conclusão geral da categoria C:

Quanto às iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, dos 5 professores entrevistados 4 responderam. Dois disseram que sim, respeitando a opinião do aluno, que entre os colegas não haja discriminação. Um professor diz que diante desta situação generaliza-se e não se separam os alunos que sabem e não sabem e outro professor considera que alguns professores não estão preparados. Parece que não responderam objectivamente ao que se perguntava.

No que tange a relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas só 1 professor respondeu que é razoável, outros deixam andar.

Apenas 2 professores responderam sobre, se se fala da questão da atenção à diversidade na sala de aulas dizendo que sim. Um completa a resposta dizendo que realizam um concurso incentivando aqueles que lêem pouco a ler.



Quanto a questão se existe algum projecto para uma cultura inclusiva, 4 professores responderam nas quais 2 dizem que não e dois dizem que sim.

Apenas dois professores responderam, se o projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos, mas disseram que não, apesar de que nas reuniões esse aspecto é reforçado.

Dos 5 professores entrevistados, 4 dizem que as tarefas individuais são iguais para todos, apesar de um professor ter tendência para verificar se escreveram em condições, acrescentar alguma coisa ou explicar melhor como resolver a tarefa. Apenas um professor refere dar uma tarefa diferente de acordo com as dificuldades.

Questionados sobre se há actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas, somente 3 professores responderam dizendo que sim, nas aulas de educação física e de educação moral e cívica onde procuram criar o espírito de respeito mútuo.

Categoria D: reflecte as necessidades identificadas nos professores no desenvolvimento das aulas a nível de metodologias, conteúdos, avaliação, recursos. Por outro lado, na sua própria formação, a partir da experiência profissional educativa para o melhoramento das suas tarefas na perspectiva de uma educação para todos (Cf. Apêndice II)

Tabela 27

Na sua opinião, quais são as principais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	P1-1	O número de alunos... turmas com 45 alunos é um bocado pesado... não temos professores suplentes e quando falta um professor a tendência é juntar os alunos e a turma chega a 70 -80 alunos, fica difícil prestar atenção a todos... só uma correcção de exercícios leva 30 minutos... faltam mais seminários de capacitação, mais informação... Não só a escola como a direcção municipal da educação tem que criar programas que visam estender às escolas aquilo que é as necessidades individuais de cada aluno.
	P1-2	Falta de conhecimentos pedagógicos, didácticos, psicológicos para ensinar as crianças. Falta de conhecimentos relativamente a temática
	P1-3	Seminário de capacitação a respeito dessa situação, a harmonia que o professor deve criar dentro da sala de aula. O professor deve ter em conta a situação social ou económica em que cada um vive, de maneira a não particularizar quando estiver diante desta situação.
	P1-4	Formações, professores com formação adequada para o nível que está a leccionar. Colaboração da família de modo a dar a conhecer o seu filho.
	P1-5	Falta de amor ao trabalho...

Elaboração própria



Os professores do ensino primários de Benguela quanto as principais necessidades formativas para a atenção a diversidade indicam: “Falta de seminários de capacitação, mais informação, criação de programas que visam estender às escolas conhecimentos sobre necessidades individuais dos alunos.” “Falta de conhecimentos pedagógicos, didácticos, psicológicos para ensinar as crianças”. “Falta de conhecimentos relativamente a temática” profissionalização adequada do professor para o nível que está a leccionar e colaboração com a família, e ainda falta de amor ao trabalho.

Tabela 28

Acha que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário? Porquê?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	P1-1	No ensino primário tem de a ver um cuidado maior porque é a base, nós vamos formando, vamos ajudando na formação da personalidade das crianças, vamos criando espírito de partilha, de respeito mútuo assim eles estarão mais bem capacitados para os restantes ciclos. Existe falta de afecto por parte de alguns professores para com os alunos.
	P1-2	Iguais
	P1-3	Depende, muitas das vezes há situações do ensino primário que se nós como professores ou encarregados de educação não fizermos a correcção, então os alunos transportam para o ensino secundário e cria transtornos para os professores do ensino secundário.
	P1-4	Não. Porque o professor do ensino secundário dá apenas uma disciplina e, sendo formado nessa área não necessitará tanto de formação quanto um professor primário que dá várias disciplinas e que pode não dominar todas.
	P1-5	O professor primário tem maiores dificuldades pois a criança está pela primeira vez na escola.

Elaboração própria

Relativamente a questão, os cinco professores entrevistados todos reponderam. No entanto, dois consideram que o ensino primário é a base de todos os outros ciclos dali que as necessidades formativas do professor são diferentes. Dizem também que professor do ensino primário atravessa inúmeras dificuldades pelo facto de ser o período que compreende os primeiros anos da escolarização da criança. Uma das respostas dada “No ensino primário tem de haver um cuidado maior porque é a base, nós vamos formando, vamos ajudando na formação da personalidade das crianças, vamos criando espírito de partilha, de respeito mútuo assim eles estarão mais bem capacitados para os restantes ciclos...”. Ainda um outro professor não o tem muito claro se as necessidades são diferentes ou não e um outro refere que o professor do ensino secundário apenas dá uma única disciplina enquanto o professor do ensino primário dá todas as cadeiras e pode não ter domínio de todas.



Tabela 29

Desde a sua experiência docente educativa, acha que as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas com a falta de preparação dos professores nessa área? Com a falta de estratégias metodológicas, com as condições de trabalho?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	P1-1	Concordo plenamente. Antigamente era preciso simplesmente o aluno. Mas agora a escola, a família e sociedade têm que trabalhar em harmonia para que tenhamos maior aproveitamento. Reforço da motivação para aprendizagem através do elogio dos professores e família e não de apontar os defeitos.
	P1-2	Concordo plenamente
	P1-3	Concordo plenamente
	P1-4	Sim...
	P1-5	Falta de condições de trabalho, número elevado de alunos por turmas e falta de salas. Aulas em baixo de uma árvore. O aluno em cima de uma lata, até que termina a aula e a coluna está a doer...

Elaboração própria

Os cinco entrevistados de acordo com os resultados da tabela acham que as necessidades formativas dos professores para atenção a diferença do aluno na sala de aulas, têm relação com a falta de preparação dos professores em relação o tema da diversidade, com a falta de metodologias e estratégias próprias da inclusão, bem como com as condições de trabalho na escola “*Aulas em baixo de uma árvore. O aluno em cima de uma lata, até que termina a aula a coluna está a doer...*”. Ainda relacionam as necessidades formativas com o elevado número de alunos por turma, com os currículos, e com a falta de interação entre a escola e a família.

Tabela 30

O que é que acha que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	P1-1	Esforço do professor em melhorar cada vez mais, mais formação. Motivação não só através da remuneração.
	P1-2	Crear mais encontros de formação por parte da escola. Onde os professores com conhecimentos passam também para os outros que não têm conhecimento. E para aqueles professores que não estão a se formar que se formem. O professor deve ser dinâmico criativo. Não podem estar parados...
	P1-3	O diálogo constante, o acompanhamento...



P1-4	Mais seminários de capacitação Formação adequada do professor para o nível que lecciona, ajuda das famílias no conhecimento do seu filho/aluno.
P1-5	Seminários de capacitação

Elaboração própria

Relativamente a esta questão, os cinco professores indicam que para ajudar o professor a educar-se e a educar para diversidade são necessários mais seminários de capacitação, autoformação, motivação para aumentar o nível académico, diálogo constante, acompanhamento, formação contínua, como nos confirma uma das respostas dada pelo S1-2 “*criar mais encontros de formação por parte da escola. Onde os professores com conhecimentos passam também para os outros que não têm conhecimento. E para aqueles professores que não estão a se formar que se formem. O professor deve ser dinâmico criativo. Não podem estar parados...*” e preparação adequada para o nível que lecciona.

Tabela 31

Participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade?”

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	Um seminário dirigido pelo ministério da educação, não. Mas pela escola já participei em dois seminários, e visto que estou a seguir o curso de psicologia da educação tem sido constante esta temática.
	P1-2	Sim
	P1-3	Não
	P1-4	Sim
	P1-5	N. R

Elaboração própria

Dos cinco questionados, três afirmam terem participado de algum seminário nos últimos dois anos acerca da atenção à diversidade dos alunos, um diz nunca ter participado de nenhum seminário e um não respondeu à questão.

Conclusão geral da categoria D:

Para os professores do ensino primário de Benguela, as reais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aulas são principalmente mais formação, seminários de capacitação, mais informação acerca das necessidades individuais de cada aluno, da situação sócio económica e a colaboração dos pais. O amor ao trabalho foi também um dos aspectos referidos por um professor.



Quanto às necessidades formativas dos professores do ensino primário serem diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário, dos 5 professores que responderam, 4 dizem serem diferentes, dado que o ensino primário é a base, a criança está pela primeira vez na escola e o professor primário tem que dominar várias matérias.

Os entrevistados, de acordo com os resultados da tabela, acharam que as necessidades formativas dos professores para atenção a diferença do aluno na sala de aulas têm relação com a falta de preparação dos professores em relação o tema da diversidade, com a falta de metodologias e estratégias próprias da inclusão, bem como com as condições de trabalho na escola, apontando como exemplo o elevado número de alunos por turma, com os currículos, e com a falta de interacção entre a escola e a família.

Todos os professores responderam à questão sobre o que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade e estes foram unânimes respondendo mais seminários de capacitação, mais encontros e formação.

Sobre se “Participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade”, dos 5 professores, 1 não respondeu, 1 respondeu que não e 3 responderam que sim, um deles dizendo que no seu curso de Psicologia falam bastante desta temática e que na escola também já participou.

Categoria E: realça, por um lado a vinculação da escola com os processos inclusivos, desde os projectos educativos, organização das práticas pedagógicas, políticas internas de superação de necessidades formativas dos professores com vista a uma educação inclusiva e por outro lado o envolvimento da família nos projectos educativos.

Tabela 32

Que concepção tem a Instituição sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	A escola faz muito pouco.
	P1-2	N. R
	P1-3	N. R
	P1-4	A direcção da escola tem incentivado o professor a trabalhar no sentido de saber lidar com a diversidade na sala de aula e não só ao nível da escola em geral. A direcção da escola tem feito muita coisa nesse sentido e nós como professores temos acatado seriamente.
	P1-5	N. R



Elaboración propia

Quanto a esta questão, dos cinco professores apenas dois responderam, um diz que a escola faz muito pouco para esta questão e o outro refere que a escola incentiva os professores a lidar com a situação da diversidade e diz ainda que a escola tem feito muito em relação a questão da diversidade e os professores têm acatado as orientações. Os restantes três professores não responderam à pergunta.

Tabela 33

Como é abordada a questão da atenção à diversidade na sua escola?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	Precisa-se de reflectir diariamente sobre esta temática.
	P1-2	N. R
	P1-3	N. R
	P1-4	N. R
	P1-5	A direcção da escola tinha que acompanhar mesmo de perto os seus professores durante as aulas ou ter também alguns encontros com os professores para ultrapassamos esses casos.

Elaboração própria

Quando questionados, “como é abordado o caso da atenção à diversidade na sua escola?” dos cinco professores, apenas dois responderam. Um refere que se precisa de reflectir diariamente sobre a temática e outro refere ao acompanhamento dos professores durante as aulas e promover mais encontros de superação de necessidades formativas. Três professores não responderam.

Tabela 34

A escola procura estratégias para uma cultura inclusiva?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	Sim.
	P1-2	Sim, nos encontros.
	P1-3	Sim.
	P1-4	N. R
	P1-5	N. R

Elaboração própria



Dos cinco entrevistados, três responderam afirmativamente que a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva e um diz através dos encontros. Os professores P1-4, P1-5 não responderam à pergunta.

Tabela 35

O que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P1-1	A escola tem melhorado em alguns aspectos como não juntar os alunos reprovados só numa sala. Procura que sejam enquadrados mesmo tendo alguma diferença de idade e alerta-se as professoras para lidarem com os alunos de forma geral não particularizando... temos agora alguns alunos que sofrem de algumas patologias e eles estão inseridos em turmas normais então vamos dando algum apoio aos professores como lidar com esses alunos de forma a não excluir, mas não tem sido fácil. Apesar disso ainda há muito a fazer.
	P1-2	N. R
	P1-3	N. R
	P1-4	N. R
	P1-5	N. R

Elaboração própria

Relativamente a questão colocada, dos cinco professores entrevistados apenas um professor respondeu, “A escola tem melhorado em alguns aspectos, como não juntar os alunos reprovados só numa sala. Tem-se procurado que os alunos sejam enquadrados mesmo tendo alguma diferença de idade e alerta-se as professoras para lidarem com os alunos de forma geral não particularizando... temos agora alguns alunos que sofrem de algumas patologias e eles estão inseridos em turmas normais então vamos dando algum apoio aos professores como lidar com esses alunos de forma a não excluir, mas não tem sido fácil. Apesar disso ainda há muito a fazer”. O professor manifesta a preocupação da dificuldade de lidar com a diversidade desde o acompanhamento dos professores em salas de aulas. Os quatro professores não responderam o que leva a compreensão de que não se tem conceito claro sobre o assunto colocado.



Tabela 36

Qual é a política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	P1-1	Seminários quinzenais embora esta temática não tem sido abordada.
	P1-2	Concretamente para esta questão não há ajuda aos professores através por exemplo de um gabinete psicopedagógico. Ajudar o professor e aluno.
	P1-3	Criar debates, se calhar solicitar especialistas para debruçar-se sobre esta temática.
	P1-4	Seminários, planificações nas zipis, ...um acompanhamento mais individual aos professores da própria escola, mais assistência a aula é muito importante, mais formação.
	P1-5	Encontros de professores.

Elaboração própria

Relativamente a política de superação adoptada pela escola, quatro dos cinco entrevistados indicaram os seminários quinzenais,” embora esta temática não tem sido abordada” debates, encontros de professores, planificações das Zip. A continuação os professores apontam elementos importantes como política de superação: “o acompanhamento individualizado, assistência às aulas dos professores e mais formação”. O gabinete psicopedagógico para ajudar os professores foi também uma referência.

A inclusão supõe uma nova ética, novos valores baseados na igualdade de oportunidades. A educação inclusiva tem que formar parte de uma política escolar de igualdade de oportunidades para todos. Se assim for proporcionará a base para analisar e identificar as forças ou os factores que induzem a exclusão” (Parrilla, 2002, p.25).

Tabela 37

O projecto educativo tem em conta a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	P1-1	Não
	P1-2	N. R
	P1-3	Não
	P1-4	N. R
	P1-5	N. R

Elaboração própria

A questão do projecto se tem em conta a diversidade dos alunos foi respondida apenas por 2 professores; consideraram que o projecto educativo não tem em conta a diversidade dos



alunos. Outros três professores, nomeadamente, P1-2, P2-4, P2-5 não responderam a questão. Parece-nos que os professores têm pouca informação acerca de projectos ou ainda no entenderam a pergunta desde a falta do domínio do projectos.

Tabela 38

A planificação das aulas abrange a diversidade de alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	P1-1	Geralmente temos as nossas planificações quinzenais que passaram para mensais, essa planificação é geral, tendo em conta todos alunos, mas agora temos a planificação diária em que o professor tem de ter em conta a diversidade de cada aluno. Geralmente, vemos os professores a reclamarem existe falta de motivação devido ao salário e isso prejudica o seu trabalho.
	P1-2	Sim. Tem em conta as particularidades dos alunos, já temos abordado isto nos seminários e os professores procuram pôr em prática.
	P1-3	Temos abordado a particularidade dos alunos, embora de uma maneira superficial, preocupação é ver qual é o tema da próxima aula e ver o quê que o tema apresenta.
	P1-4	Sim.
	P1-5	N. R

Elaboração própria

Questionados “A planificação das aulas abrange a diversidade de alunos”, quatro dos cinco entrevistados responderam. Um diz que, na generalidade, as planificações mensais são genéricas. Durante a planificação não se discute a questão da diversidade dos alunos ou as particularidades dos alunos, “mas agora temos a planificação diária em que o professor tem de ter em conta a diversidade de cada aluno. Um outro diz “tem em conta as particularidades dos alunos, já temos abordado isto nos seminários e os professores procuram pôr em prática” e ainda um outro diz que a questão é abordada de maneira superficial, porque dá-se mais prioridade ao conteúdo.

Tabela 39

Como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	P1-1	De forma geral quando são convocados alguns aparecem.
	P1-2	N. R
	P1-3	N. R



P1-4	N. R
P1-5	N. R

Elaboración propia

Dos cinco entrevistados apenas um respondeu dizendo que os pais aparecem quando são convocados. Parece-nos que a participação dos pais na vida da escola não satisfaz. Os restantes 4 professores não responderam a esta pergunta.

Tabela 40

O contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos é importante?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	P1-1	O processo de ensino aprendizagem não abrange só a sala de aulas, mas também fora da sala que é a família e a sociedade. É imprescindível.
	P1-2	A presença da família no processo de ensino aprendizagem é muito importante; isto porque se trata de uma actividade que deve ser feita em conjunto “professor e família” visto que a maior parte do tempo o aluno está com a família e esta conhece-o melhor e devem ajudar o professor no conhecimento das particularidades individuais do mesmo para tornar a aprendizagem mais significativa. Digo que a presença da família não só é importante como é mesmo insubstituível
	P1-3	É suficiente.
	P1-4	N. R
	P1-5	N. R

Elaboración propia

Relativamente ao contributo da família no processo de atenção à diversidade dos alunos se é importante, apenas três professores responderam. Dois consideram muito importante a presença da família tendo em conta que o desenvolvimento das aprendizagens deve ser feito em conjunto “visto que a maior parte do tempo o aluno está com a família e esta conhece-o melhor e devem ajudar o professor no conhecimento das particularidades individuais do mesmo para tornar a aprendizagem mais significativa. Digo que a presença da família não só é importante como é mesmo insubstituível”. “É imprescindível”. Ainda um outro considera insuficiente. Dois professores não responderam. Pujolas et. al. (2013), ressaltam a utilização generalizada de actividade cooperativas simples e complexas para facilitar os alunos a aprender e aprender com os outros de maneira cooperativa.



Conclusão geral da categoria E:

Dos 5 professores do ensino primário de Benguela, apenas 2 responderam acerca da concepção que a Instituição tem sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. Um diz que a escola tem feito muito pouco e o outro professor diz que a escola tem feito muito, no entanto ambos não explicam o quê em concreto.

Apenas dois professores responderam sobre como é abordada a questão da atenção à diversidade na sua escola, um diz que se deveria reflectir diariamente sobre esta temática e o outro professor refere que a escola deveria acompanhar mais de perto os professores. Três professores responderam que a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva, um diz que através de encontros.

Quanto à questão sobre o que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos apenas um professor respondeu referindo que não se juntam os alunos reprovados numa só turma, tentam enquadrar os alunos mesmo havendo diferenças de idade e havendo patologias.

Em relação à política de superação dos professores para a atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas os 5 professores responderam e referem os seminários realizados quinzenalmente mais formação, encontros de professores e debates. Também um sugere a criação de um gabinete psicopedagógico que ajude o professor e aluno e outro professor sugere a assistência às aulas e mais acompanhamento individual aos professores.

Apenas dois professores responderam que o projecto educativo não tem em conta a diversidade dos alunos. Quanto à questão se a planificação das aulas abrange a diversidade de alunos, os quatro professores que responderam 2 dizem que sim e os outros dois professores dizem que realizam uma planificação geral. Somente um professor respondeu como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola dizendo que de forma geral quando são convocados alguns aparecem.

Quanto à questão sobre o contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos ser importante, três professores responderam. Um diz que é suficiente e os outros dois dizem ser importante, insubstituível e imprescindível. É a família que passa a maior parte do tempo com o aluno e que o conhece melhor.



4.2.4. Análise das entrevistas de necessidades formativas dos professores do ensino primário de Namibe

Foram cinco professores P2-1, P2-2, P2-3, P2-4 e P2-5 da província do Namibe, entrevistados acerca de necessidades formativas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, conforme está comentado ore corrido no capítulo anterior. Vários foram os aspectos analisados nesta entrevista tais como: idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra, grau académico, classe, tipo de escola e número de alunos por turma, nível de *conhecimento* sobre a diversidade, atitudes e valores perante os alunos, políticas de aperfeiçoamento das didácticas da inclusão e a participação da comunidade educativa no processo da diversidade.

Categoria A: Diz respeito a identificação dos participantes, quanto a sua idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra a trabalhar, grau académico, classe ou disciplina que lecciona, tipo de centro, número de alunos na turma (Cf. Apêndice II)

Tabela 41

Identidade dos participantes

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IDE	P2-1	Tenho 40 anos de idade, sexo masculino, trabalho nesta escola há 3, sou Licenciado em ciências da educação, a escola é comparticipada, lecciono o módulo 2 (3ª e 4ª classes) e tenho 35 alunos.
	P2-2	Tenho 34 anos, sexo masculino, tenho 10 anos de serviço na escola, sou bacharel, a escola é comparticipada. Chefe de actividades extra-escolares e professor do módulo 3 (5ª e 6ª classes)
	P2-3	Tenho 30 anos de idade, sexo feminino, 11 anos de serviço, tenho a 12ª classe da escola de formação de professores, a escola é comparticipada, lecciono a 5ª classe e tenho 30 alunos na turma.
	P2-4	Tenho 37 anos de idade, sexo feminino, tenho 10 anos de serviço, sou Bacharel em pescas, a escola é comparticipada lecciono a 2ª classe e tenho 33 alunos.
	P2-5	Tenho 48 anos de idade, sexo feminino, com 8 anos de serviço, bacharel a escola é comparticipada, trabalho com a 5ª classe e tenho 35 alunos era o máximo.

Elaboração própria

A idade dos professores de Namibe varia entre os 30 e 48 anos, dois são do sexo masculino e 3 do sexo feminino, quanto ao tempo de serviço na escola onde se encontra varia entre os 3 e 12 anos. Relativamente as habilitações literárias, três têm bacharel, um a 12ª classe da escola de formação de professores e outro é licenciado em ciências de educação. Os cinco professores responderam que o tipo de escola é comparticipado. O número de alunos por turma varia entre os 30 e 35 alunos. Dois professores leccionam a 5ª classe, dois trabalham com o módulo (2 = 3ª e 4ª classes) e o módulo (3= 5ª e 6ª classes) refere ao programa de



aceleración do atraso escolar para alumnos que non concluíram o ensino primario até aos 12 anos de idade e aínda un lecciona a 2ª clase.

Categoría B: Reflece o nivel de coñecementos sobre aspectos que se consideran facilitadores para a atención à diversidade dos alumnos na sala de aula tais como: a utilización de estratexias metodolóxicas/ didácticas, avaliación comprensiva, actividades didácticas diversas, métodos cooperativos, organización da sala de aula e a propia xestión do traballo do profesor na sala de aulas na óptica do desafío do principio de atención à diversidade (Cf. Apéndice II).

Tabela 42

O profesor já ouviu falar do principio de atención à diversidade dos alumnos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrición de unidades de registos
CONO	P2-1	N. R
	P2-2	Sim
	P2-3	Sim
	P2-4	Sim
	P2-5	Sim

Elaboración propia

Relativamente a cuestión acima colocada, dos cinco profesores entrevistados catro en unanimidade responderam que sim já ouviram falar do tema “atención a diversidade dos alumnos na sala de aulas” e un entre cinco non respondeu.

Tabela 43

Possui alguns coñecementos sobre a mesma cuestión?

Código	Código dos entrevistados	Descrición de unidades de registos
CONO	P2-1	Centrada mesmo na diversidade dos alumnos? Formación que tenha mesmo obxectivo para tender a diversidade que possa existir numa turma, non. Mas, como, com, nas aulas, se calhar como estudante já ouvi falar desta temática.
	P2-2	Sim, escola de formación de profesores
	P2-3	Non, mas procuramos dar atención ao alumno desatento, que é tímido, ouve ou vê mal.
	P2-4	Um pouco.
	P2-5	Non

Elaboración propia



A respeito da questão “possui alguns conhecimentos sobre a temática da diversidade” os professores entrevistados responderam, três dizem sim embora não especificamente centrada na diversidade. Um ainda diz ter conhecimentos a partir da escola de formação. Um professor afirma que não possui conhecimentos acerca da diversidade dos alunos.

Tabela 44

Na sua opinião, os professores reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	P2-1	De forma intuitiva...
	P2-2	Sim.
	P2-3	N. R
	P2-4	Sim.
	P2-5	Avaliar um aluno com dificuldades juntamente com o encarregado de educação e psicólogo e trabalhar para que haja rendimentos.

Elaboração própria

Quando questionados “Na sua opinião, os professores reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas”, quatro professores responderam. Um diz de forma intuitiva, dois dizem que sim e ainda um refere à estratégia de avaliação “Avaliar um aluno com dificuldades juntamente com o encarregado de educação e psicólogo e trabalhar para que haja rendimentos”. O professor P2-3 não respondeu a pergunta.

Tabela 45

Fale-me da forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas.

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
EXP	P2-1	N. R
	P2-2	N. R
	P2-3	N. R
	P2-4	Dar mais atenção a esse aluno
	P2-5	N. R

Elaboração própria

Dos cinco entrevistados apenas um respondeu a referir a questão de dar mais atenção ao aluno. Os professores P2-1, P2-2, P2-3 e P2-5 não responderam, o que leva a entender que na generalidade os professores não compreenderam a pergunta, ou ainda teve pouca importância.



Tabela 46

Conheces algumas estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas? Quais?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
	P2-1	N. R
CONO	P2-2	Na 1ª classe ditar letra por letra
	P2-3	N. R
	P2-4	Primeiro, esse aluno não deve sentar nem no meio, nem atrás tem que sentar a frente ao professor para o professor prestar melhor atenção a ele. Porque se esse aluno sentar atrás não vai prestar atenção no que professor está a dizer e está a fazer mais parte do tempo vai brincar, porque esse tipo de aluno fica a picotar o outro e boicotar uma aula. Então, primeira estratégia, deve mantê-lo em frente e acompanhar. Porque se o aluno ficar a frente do professor já vai ter medo de brincar mesmo picotando o colega que está ao lado. Então, ficando em frente o professor tem mais atenção a este aluno e este aluno se, porventura, o comportamento dele nem na escrita nem na aprendizagem, então deve ter um conteúdo diferente.
	P2-5	Dar mais atenção às crianças e pô-las à frente do professor.

Elaboração própria

Quando entrevistados “Conheces algumas estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas? quais?” Dos cinco professores, três que responderem a esta pergunta indicaram como estratégias para a atenção à diversidade: atenção às crianças e colocá-las em frente do professor, ditar letras na 1ª classe, acompanhamento do aluno na sala e conteúdos diversificados. Dois professores não responderam. Na generalidade parece que os professores entenderam muito pouco a pergunta.

Conclusão geral da categoria B:

Dos 5 professores do ensino primário do Namibe entrevistados, 4 responderam dizendo que já ouviram falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas.

Quanto aos seus conhecimentos acerca desta questão, 3 responderam dizendo que não têm conhecimentos, um diz que tem um pouco e um diz que tem através da escola de formação de professores.

Os quatro professores que responderam consideram que reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, sendo que um completa a resposta dizendo que avaliando as dificuldades do aluno juntamente com o encarregado de educação e o psicólogo.



Apenas um professor respondeu sobre a forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas que é dando mais atenção a esse aluno.

Quanto às estratégias didáticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas, dos cinco entrevistados apenas três professores responderam a questão dos quais dois referiram a importância de colocar o aluno mais desatento ou com dificuldades nos lugares à frente do professor e o terceiro professor referia-se a forma de ensinar a escrever os alunos da 1ª classe.

Categoria C: refere-se as atitudes e nível de relação do professor com os alunos na sala de aula incidindo na gestão formativa do aluno, desenvolvimento das habilidades comunicativas, habilidades e competências interpessoais, a formação, a gestão da turma na perspectiva de uma educação baseada em valores e princípios da inclusão. (Cf. Apêndice II)

Tabela 47

Existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	Sim, incentivar os professores a olhar para os alunos de igual forma.
	P2-2	N. R
	P2-3	Sim disciplina de Educação Moral e Cívica. Temos que incentivar os alunos. No meio dos alunos existem sempre aqueles que têm dificuldade de se expressar, então incentivamos que os alunos não devem gozar os outros que têm dificuldade e não falam...
	P2-4	N. R
	P2-5	N. R

Elaboração própria

Relativamente as incitativas de formação para a diversidade na sala de aulas, apenas dois professores responderam “incentivar os professores para olharem para os alunos de igual forma” e um outro “incentivamos que os alunos não devem gozar os outros que têm dificuldade e não falam”. Parece que os outros professores não entenderam a pergunta.

Tabela 48

Como avalia a relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
	P2-1	N. R
	P2-2	Boa



IFD	P2-3	N. R
	P2-4	N. R
	P2-5	Boa

Elaboración propia

Dos cinco entrevistados apenas dois responderam que a relação entre unidade na diversidade é boa. Os outros professores no caso do P2-1, P2-3, P2-4 e P2-5 parece que não entenderam a pergunta razão pela qual não a responderam.

Tabela 49

Os professores falam do processo da atenção à diversidade na sala de aula com os alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	N. R
	P2-2	A realização do trabalho é de forma comparativa, o trabalho do aluno mais inteligente não pode ser do aluno menos inteligente, ou com o de maior capacidade de assimilação. Eu tenho realizado esse trabalho com o acompanhamento dos pais e encarregados de educação eles têm superado isso. Os pais colaboram para inclusão do aluno na escola.
	P2-3	N. R
	P2-4	N. R
	P2-5	Sim, os professores tentam incentivar os alunos.

Elaboración propia

Quando entrevistados, “Os professores falam do processo da atenção à diversidade na sala de aula com os alunos?”, apenas dois professores responderam e os restantes professores não responderam. Parece que as respostas dadas estão de certa forma desconectadas da pergunta. Na generalidade se pode perceber que a pergunta não foi percebida.

Tabela 50

Existe algum projecto para uma cultura inclusiva?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	N. R
	P2-2	N. R
	P2-3	Não, apesar de falarmos sobre isso.
	P2-4	Os professores tiram um dia para conversarem com os alunos.
	P2-5	N. R



Elaboración propia

A respeito do projecto para inclusão, parece-nos que os professores não entenderam a pergunta. Dos cinco entrevistados, apenas dois responderam, um “não”, apesar de se falar do assunto e o outro refere que “os professores tiram um dia para conversarem com os alunos”. Os professores 2-1, P2-2 e P2-5 não responderam.

Tabela 51

O projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	N. R
	P2-2	Há um projecto elaborado pela direcção da escola, chamado escola amiga da criança, com ajuda dos pais e encarregados de educação formamos essa ferramenta escola amiga da criança.
	P2-3	N. R
	P2-4	N. R
	P2-5	Não

Elaboração própria

Os cinco entrevistados, “o projecto de turma se tem em conta a diversidade dos alunos?” apenas dois responderam que sim. Um diz não, e o outro “há um projecto elaborado pela direcção da escola, chamado escola amiga da criança, com ajuda dos pais e encarregados de educação formamos essa ferramenta escola amiga da criança”. Três professores não responderam à pergunta. Na generalidade parece que a questão de projectos nas escolas não é familiar.

Tabela 52

A tarefa para casa abrange a diversidade de alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	N. R
	P2-2	Não, em função do nível de assimilação dos alunos, os professores elaboram ou orientam trabalhos diferentes. Os professores marcam trabalhos para realizarem nas férias.
	P2-3	Se os alunos forem iguais as tarefas são iguais. Se houver algum com dificuldade a tarefa é de acordo com as suas dificuldades.
	P2-4	Tarefa igual para todos.
	P2-5	Tarefa é diferente.

Elaboração própria



Relativamente a esta questão, as respostas dadas pelos quatro professores que responderam, três afirmam que a tarefa é diferente tendo em conta as particularidades dos alunos. Um refere que a tarefa é igual para todos e o professor P2- 1 não respondeu a pergunta.

Tabela 53

Existem actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	Sim. Essas actividades são efectuadas nas actividades extra-escolares, esses professores têm feito esse trabalho, respeito aos outros, considerar o outro e igualmente a si.
	P2-2	Sim. Fazer, por exemplo, trabalhos manuais para reconhecerem os símbolos nacionais.
	P2-3	Sim, nas actividades extra-curriculares.
	P2-4	Sim. A Educação Manual Plástica e a Educação Moral e Cívica, estudo do meio, quando falamos do trânsito, alimentação, execução de trabalhos de grupo em que todos participam.
	P2-5	Sim, apenas nas aulas de Educação Física e de Educação Manual Plástica.

Elaboração própria

Quando questionados, “Existem actividades que incentivam o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas”, os cinco professores em unanimidade responderam que sim: através das aulas de educação física, educação Manual e plástica, educação moral e cívica, trabalhos manuais, nas actividades extracurriculares e escolar, trabalhos de grupos.

Conclusão geral da categoria C:

Quanto às iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, dos 5 professores entrevistados apenas 2 responderam dizendo que existem. Um professor diz que se incentivam os professores a olhar para os alunos de igual forma outro diz que incentivam os alunos na aula de educação moral e cívica a não gozarem com os colegas que têm mais dificuldades.

A relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas só 2 professores responderam, dizendo que boa. Dois professores responderam que se fala da questão da atenção à diversidade na sala de aulas, um diz que tentam incentivar os alunos e outro diz que os pais colaboram para a inclusão do aluno na escola.



Sobre a existência de algum projecto para uma cultura inclusiva, 2 professores responderam, um diz que não, apesar de falarem sobre isso e outro diz que os professores tiram um dia para conversarem com os alunos.

Apenas dois professores responderam sobre, se o projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos, um diz que não e outro diz haver um projecto chamado escola amiga da criança elaborado pela direcção da escola com a colaboração dos pais e encarregados da educação.

Dos 5 professores entrevistados, 4 responderam e apenas um diz que as tarefas individuais são iguais para todos, um diz apenas que a tarefa é diferente e os outros dois dizem ser consoante as dificuldades dos alunos.

Questionados sobre se há actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas todos os professores dizem que sim e que são feitas nas actividades extra - curriculares, nas aulas de Educação Manual Plástica de Educação Moral e Cívica e Educação Física.

Categoria D: reflecte as necessidades identificadas nos professores no desenvolvimento das aulas a nível de metodologias, conteúdos, avaliação, recursos. Por outro lado, na sua própria formação, a partir da experiência profissional educativa para o melhoramento das suas tarefas na perspectiva de uma educação para todos (Cf. Apêndice II)

Tabela 54

Na sua opinião quais são as principais necessidades formativas que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	P2-1	N.R
	P2-2	Condições de trabalho, as formações constantes. Existem professores criativos, que buscam caminhos, criam métodos, para poder trabalhar com essas crianças.
	P2-3	Mais formação e professores especializados nos problemas de audição e fala para que acompanhem alunos com esses problemas.
	P2-4	Falta de meios...
	P2-5	Esforço dos professores para que todos os alunos aprendam. Falta de colaboração dos pais.

Elaboração própria

Quando questionados “ na sua opinião, quais são as principais necessidades formativas que os professores apresentam para atender diversidade dos alunos na sala de aulas?” dos cinco entrevistados, quatro referem: condições de trabalho, formação contínua, especialização dos professores em educação especial para o acompanhamento dos alunos com necessidades especiais, meios didácticos, ausência dos pais. O professor P2-1 não respondeu a pergunta.



Tabela 55

Acha que as necesidades formativas dos profesores do ensino primário são diferentes das necesidades dos profesores no ensino secundário? Porquê?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	P2-1	N.R
	P2-2	Iguais. Eu acho que um professor é professor, professor que ensina no ensino primário, também ensina no ensino secundário, o que eu acho que cada um desses professores, independentemente de estarem nos ensinios diferentes, é que estejam munidos de métodos e estratégias para alcançarem aquilo que preconizaram. Nesse caso, tema para poderem ensinar aos alunos, professor é sempre professor, se no ensino primário, se noutro ciclo.
	P2-3	Diferentes.
	P2-4	N. R
	P2-5	N. R

Elaboração própria

Relativamente a esta questão, dos cinco entrevistados apenas dois responderam, um diz sim são iguais as necessidades formativas entre professores de ensino primário e professores de ensino secundário e argumenta da seguinte forma “ Eu acho que um professor é professor, professor que ensina no ensino primário, também ensina no ensino secundário, o que eu acho que cada um desses professores, independentemente de estarem nos ensinios diferentes, é que estejam munidos de métodos e estratégias para alcançarem aquilo que preconizaram. Nesse caso, tema para poderem ensinar aos alunos, professor é sempre professor, se no ensino primário, se noutro ciclo”, e o outro diz serem diferentes.

Tabela 56

Desde a sua experiência docente educativa, acha que as necesidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas com a falta de preparação dos profesores nessa área, com a falta de estratégias metodológicas, ou com as condições de trabalho?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	P2-1	Formação dos profesores e mais interação escola/família comunidade.
	P2-2	A família, a preparação dos profesores, os currículos para mim são flexíveis porque o professor pode adaptar na turma, não são rígidos, estratégias metodológicas, o importante é que não fuja dos conteúdos.
	P2-3	Para atender estas necesidades formativas, tem a ver com a falta de preparação dos profesores e também com uma colaboração com a família.
	P2-4	Currículos não. Falta de meios e condições de trabalho.
	P2-5	A família não contribui.

Elaboração própria



Quando entrevistados “Desde a sua experiência docente educativa, acha que as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas com a falta de preparação dos professores nessa área? com a falta de estratégias metodológicas? com as condições de trabalho na escola? com os currículos, ou com a família”? As respostas na generalidade são diversificadas. De modo geral os professores referem que as necessidades formativas dos professores estão relacionadas com a preparação dos professores, interação escola/família/comunidade, currículos e estratégias metodológicas para a diversidade, meios didáticos e condições de trabalho.

Tabela 57

O que é que acha que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	P2-1	N.R
	P2-2	Palestras, colóquios, e outras acções formativas.
	P2-3	Mais formação
	P3-4	N. R
	P2-5	N.R

Elaboração própria

Quanto a questão “O que é que acha que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade? Dos cinco entrevistados dois apenas responderam e referem a palestras, colóquios, mais acções formativas. Três professores não responderam a pergunta.

Tabela 58

Participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade?”

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	N.R
	P2-2	Não. Mas é importante promover com os alunos visitas a museus, caminhos-de-ferro.
	P2-3	Sim, sobre a inclusão dos alunos com problemas de audição e fala.
	P2-4	N.R
	P2-5	Não.

Elaboração própria

Dos cinco responderam apenas três. Dois dizem não e um diz sim sobre a inclusão dos alunos com problemas de audição e de fala. Os professores P2-1 e P2-4 não responderam à pergunta.



Conclusão geral da categoria D:

Para os professores do ensino primário do Namibe, as reais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aulas são mais formação contínua, professores especializados, melhores condições de trabalho, mais esforço dos professores e mais colaboração dos pais.

Quanto às necessidades formativas dos professores do ensino primário serem diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário, apenas dois professores responderam. Um diz que são diferentes, mas não justifica e outro professor diz que são iguais porque um professor é sempre um professor seja qual for o ciclo e o importante é que todos estejam munidos de métodos e estratégias para alcançar os seus objectivos.

Para os professores as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas sobretudo com a interacção com a família, a preparação dos professores e a falta de condições de trabalho.

Apenas 2 professores responderam à questão sobre o que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade e estes referiram mais formação, palestras, colóquios e outras acções formativas.

Dos 5 professores, apenas 3 responderam e 2 não participaram nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade”, um professor participou num seminário sobre a inclusão dos alunos com problemas de audição e fala.

Categoria E: realça, por um lado a vinculação da escola com os processos inclusivos, desde os projectos educativos, organização das práticas pedagógicas, políticas internas de superação de necessidades formativas dos professores com vista a uma educação inclusiva e por outro lado o envolvimento da família nos projectos educativos.

Tabela 59

Que concepção tem a instituição sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	Há preocupação da escola em olhar para as particularidades do aluno e dificuldades de aprendizagem.
	P2-2	Sim, através de um colega da área psicopedagogia para avaliar os alunos que poderão ter problemas, manter contacto constante com os pais e encarregados de educação de modo a perceber melhor a situação sócio económica do aluno.
	P2-3	Existe um professor na área de Psicologia que colabora com os professores de modo a arranjar soluções para ultrapassar as dificuldades de um aluno.
	P2-4	A Instituição não tem condições, mas cada professor tenta a sua maneira resolver.
	P2-5	N.R



Elaboración propia

Dos cinco entrevistados, cuatro responderon e três mostram que há da parte da escola preocupação a respeito de atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas, como o caso de um professor de psicologia e um outro da área de psicopedagogia que colaboram com os outros professores no diagnóstico e soluções das dificuldades dos alunos, ainda um professor refere que a instituição não tem condições. O professor P2-5 não respondeu.

Tabela 60

Como é abordada a questão da atenção à diversidade na sua escola?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	N.R
	P2-2	N.R
	P2-3	N.R
	P2-4	Nas planificações debatemos esta questão.
	P2-5	A escola considera os alunos como se fossem filhos do mesmo Pai. Não podemos excluir essas crianças, é possível que no andar do tempo essas crianças possam, venham a captar a matéria.

Elaboração própria

Para esta questão apenas dois professores responderam. Um diz que o assunto da atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas tem sido debatido nas planificações e o outro professor refere que a escola tem os alunos como seus filhos, não exclui a ninguém. Três dos restantes professores não responderam.

Tabela 61

A escola procura estratégias para uma cultura inclusiva?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	N.R
	P2-2	N.R
	P2-3	N.R
	P2-4	N.R
	P2-5	N.R

Elaboração própria

Quanto a pergunta “A escola procura estratégias para uma cultura inclusiva? Os cinco professores entrevistados, não responderam a esta questão. Parece que a pergunta não foi entendida.



Tabela 62

O que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	P2-1	A direcção provincial organizou um sistema de seminário quinzenalmente. Treinamentos pedagógicos. O professor propõe os temas e quando encontra dificuldades na transmissão dos conteúdos aos alunos, comunica ao coordenador da escola...O treinamento será centrado nas dificuldades que o professor encontrou de modo a superar as suas dificuldades. A ideia partiu da direcção provincial e dos gestores.
	P2-2	N.R
	P2-3	Um projecto não existe, mas tem-se falado.
	P2-4	N.R
	P2-5	N.R

Elaboração própria

Relativamente a questão colocada, apenas dois professores responderam de maneira geral aquilo que a escola faz para a superação das dificuldades dos professores, referindo-se a treinamentos pedagógicos. “O treinamento será centrado nas dificuldades que o professor encontrou de modo a superar as suas dificuldades” com o apoio do coordenador da escola.” “Um projecto não existe, mas tem se falado”. Três professores não responderam, parece-nos não terem entendidos.

Tabela 63

Qual é a política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	P2-1	N.R
	P2-2	Acção formativa, o professor tem que ser formado constantemente. E envolvimento dos pais.
	P2-3	N.R
	P2-4	Debate com os colegas e orientadores.
	P2-5	N.R

Elaboração própria

Quando entrevistados, qual é a política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas? Dos cinco professores, apenas dois responderam indicando como políticas de superação, a acção formativa, formação contínua, debates entre



profesores e orientadores. O envolvimento dos pais na vida da escola foi referenciado como uma das políticas de superação. Três professores não responderam, parece não terem entendido a questão.

Tabela 64

O projecto educativo tem em conta a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	P2-1	N.R
	P2-2	N.R
	P2-3	N.R
	P2-4	N.R
	P2-5	N.R

Elaboração própria

Os cinco professores quando questionados, “o projecto educativo tem em conta a diversidade dos alunos?” Chama atenção que nenhum dos cinco respondeu à pergunta. Parece que a linguagem de projecto ainda não é familiar nas escolas e muito menos entre professores.

Tabela 65

A planificação das aulas abrange a diversidade de alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	P2-1	N.R
	P2-2	N.R
	P2-3	N.R
	P2-4	N.R
	P2-5	A aula é planificada tendo em conta um único modelo, mas no desenvolvimento da aula o professor é que tem que particularizar tendo em conta aqueles alunos que apresentam aquele comportamento.

Elaboração própria

Comparativamente a esta questão, apenas o professor P2-5 respondeu “A aula é planificada tendo em conta um único modelo, mas no desenvolvimento da aula o professor é que tem que particularizar tendo em conta aqueles alunos que apresentam aquele comportamento”. Os professores P2-1, P2-2, P2-3 e P2-4 não responderam à pergunta. Parece que a pergunta não foi compreendida.



Tabela 66

Como avalias a participação dos pais nos projectos educativos da escola?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	P2-1	N.R
	P2-2	N.R
	P2-3	N.R
	P2-4	N.R
	P2-5	N.R

Elaboração própria

Os cinco professores quando questionados, “*Como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola?*”, não responderam a pergunta. Parece-nos que a pergunta não foi compreendida.

Tabela 67

O contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos é importante?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	P2-1	N.R
	P2-2	N.R
	P2-3	N.R
	P2-4	É importante. Uns aparecem outros têm que ser obrigados a aparecer.
	P2-5	N.R

Elaboração própria

Quanto a pergunta “O contributo da família no processo da atenção a diversidade dos alunos é importante?”, dos cinco professores entrevistados apenas um professor respondeu “É importante. Uns aparecem outros têm que ser obrigados a aparecer”. Os professores P2-1, P2-2, P2-3 e P2-5 não responderam. Parece-nos que a pergunta não teve importância para os professores.

Conclusão geral da categoria E:

Dos 5 professores do ensino primário do Namibe, 4 responderam acerca da concepção que a Instituição tem sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. Um diz que há preocupação sobre as dificuldades de aprendizagem, dois dizem haver um colega da área da psicologia/psicopedagogia que colabora com os professores e encarregados de educação de



modo a arranjar soluções para ultrapassar as dificuldades do aluno. Outro professor diz que a Instituição não tem condições e cada professor tenta resolver à sua maneira esta questão.

Apenas dois professores responderam sobre como é abordada a questão da atenção à diversidade na sua escola, um diz que nas planificações essa questão é debatida e outro professor diz que “A escola considera os alunos, como se fossem filhos do mesmo Pai. Não podemos excluir essas crianças, é possível que no andar do tempo essas crianças possam, venham a captar a matéria.”

Nenhum professor respondeu se a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva. Quanto à questão sobre o que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos, apenas dois professores responderam. Um diz que um projecto não existe, mas tem-se falado. O outro professor relata que a direcção provincial e os gestores organizaram um sistema de seminários quinzenais em que o professor apresenta as suas dificuldades sobre um determinado tema e faz um treinamento de modo a superar essas dificuldades. Em relação à política de superação dos professores para à atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas apenas 2 professores responderam. Um diz através de acções formativas e envolvimento dos pais e outro diz através do debate com colegas e orientadores.

Nenhum professor respondeu se o projecto educativo tem em conta a diversidade dos alunos. Quanto à questão se a planificação das aulas abrange a diversidade de alunos apenas um professor respondeu que a planificação é feita tendo em conta um único modelo, mas no desenvolvimento da aula o professor é que tem de particularizar de acordo como os alunos que apresentam aquele comportamento. Nenhum professor respondeu a como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola. Quanto à questão sobre o contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos ser importante, apenas um professor respondeu dizendo ser importante e que uns aparecem, mas outros têm de ser obrigados a aparecer.

4.2.4.1. Análise comparativa de entrevistas dos professores do ensino primário de Benguela e do Namibe

A continuação, apresentamos a comparação de necessidades formativas dos professores do ensino primário das duas províncias (Benguela e Namibe) com base nos resultados das entrevistas por categorias:



CATEGORÍA A: Identificación dos participantes

Relativamente a idade dos professores de Benguela, varia entre os 26 e 51 anos de idade, enquanto a idade dos professores de Namibe varia entre os 30 e 48 anos. Dos professores de Benguela, apenas um professor é do sexo masculino enquanto Namibe tinha dois professores do sexo masculino; quanto ao tempo de serviço na escola onde se encontravam a trabalhar, para Benguela varia entre os 3 e 20 anos e para o Namibe varia entre os 3 e 12 anos. Comparativamente as habilitações académicas, em Benguela uma professora tem o ensino médio de educação, quatro têm o bacharelato, para Namibe três têm o bacharelato, um a 12ª classe da escola de formação de professores e um outro é licenciado em ciências de educação. Tanto Benguela quanto Namibe responderam que o tipo ou regime escolar é participado que hoje são denominadas escolas públicas privadas. O número de alunos por turma enquanto em Benguela varia entre os 40 e 58 alunos, no Namibe varia entre os 30 e 35 alunos por turma. Dois professores de Benguela leccionam a 6ª classe, outros dois a 3ª e uma a iniciação/pré-escolar e para o caso do Namibe, dois professores leccionam a 5ª classe, dois o módulo 2 e 3(programa de aclaração do atraso escolar) para alunos que não terminaram o ensino primário até aos 12 anos de idade, e ainda um lecciona a 2ª classe.

CATEGORÍA B: Conhecimento acerca da atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas

A maioria dos professores do ensino primário de Benguela e do Namibe já ouviu falar do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. No entanto, relativamente aos conhecimentos que possuem sobre esta questão, a maior parte dos professores do ensino primário de Benguela tem conhecimentos, já a maioria dos de Namibe diz não ter conhecimentos. No caso dos professores do ensino primário de Benguela poucos consideram reunir estratégias/ metodológicas e didáticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. Apenas um diz realizar planificações quinzenais e semanais de modo a ter atenção à diversidade dos alunos. Quanto aos professores do ensino primário do Namibe apesar de dizerem não terem conhecimentos suficientes, a maioria considera que reúne estratégias/ metodológicas e didáticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, nomeadamente avaliando as dificuldades do aluno juntamente com o encarregado de educação e o psicólogo. Quanto à forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas, os professores primários de Benguela responderam que há quem atenda os mais atentos, ignorando os restantes, outros referem a preocupação em dar mais atenção aos com maior dificuldade dando aulas extra ou usando uma terminologia que facilite a compreensão dos conteúdos e também ter amor pelas



crianças. Apenas um professor de Namibe respondeu dizendo que dava mais atenção a esse aluno.

Quanto às estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula, os professores primários de Benguela referiram a conciliação da teoria e prática, o uso de meios didácticos mais adequados, prestar mais atenção aos alunos com necessidades de aprendizagem, incentivar os alunos para participarem, diferenciarem as actividades, considerar as concepções prévias dos alunos, programar e a gestão da sala de aula. Os professores do Namibe apenas referiram a importância de colocar o aluno mais desatento ou com dificuldades nos lugares à frente do professor e as metodologias de ensino.

CATEGORÍA C: Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face ao princípio de atenção à diversidade

Quanto às iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, os professores do ensino primário de Benguela dizem existem, através do respeito à opinião do aluno, à promoção da não discriminação entre colegas, não separando os alunos que sabem dos que não sabem. Os professores do ensino primário do Namibe referiram que incentivam os professores a olhar para os alunos de igual forma e os alunos na aula de Educação Moral e Cívica a não gozarem com os colegas que têm mais dificuldades.

Relativamente à relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas poucos professores responderam, um professor do ensino primário de Benguela diz ser razoável e dois do Namibe dizem ser boa.

Sobre se se fala da questão da atenção à diversidade na sala de aulas os professores do ensino primário de Benguela dizem que se fala, mas não dizem de que forma, já os professores do ensino primário do Namibe dizem que incentivam os alunos e chamam os pais a colaborarem para a inclusão do aluno na escola.

Metade dos professores do ensino primário de Benguela dizem existir um projecto para uma cultura inclusiva e os restantes dizem não existir. Na escola primária do Namibe não existe um projecto para uma cultura inclusiva, mas os professores tiram um dia para conversarem com os alunos.

Para os professores do ensino primário de Benguela o projecto de turma não tem em conta a diversidade dos alunos. No caso do ensino primário do Namibe, o projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos existindo um projecto chamado escola amiga da criança elaborado pela direcção da escola com a colaboração dos pais e encarregados da educação.



Os professores do ensino primário de Benguela dizem que as tarefas individuais não abrangem a diversidade dos alunos, são iguais para todos, apesar de haver por parte de alguns professores o cuidado de explicar melhor a tarefa para aqueles com mais dificuldades. Apenas um professor do ensino primário do Namibe diz que as tarefas são iguais, os restantes dizem ser de acordo com as dificuldades dos alunos.

Quanto às actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas para os professores primários das duas regiões estas são realizadas sobretudo nas aulas de Educação Manual Plástica de Educação Moral e Cívica e Educação Física.

CATEGORÍA D: Necesidade de aperfeiçoamento da didáctica para o desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem em atenção à diversidade dos alunos

Para os professores do ensino primário de Benguela, as reais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aulas são, principalmente, mais formação, seminários de capacitação, mais informação acerca das necessidades individuais de cada aluno, da situação sócio económica e a colaboração dos pais. O amor ao trabalho foi também um dos aspectos referidos. Os professores do ensino primário do Namibe referiram também mais formação contínua e mais colaboração dos pais, e acrescentaram ainda, professores especializados, melhores condições de trabalho, mais esforço dos professores.

A maioria dos professores do ensino primário de Benguela considera que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário, pois o ensino primário é a base, a criança está pela primeira vez na escola e o professor primário tem de dominar várias matérias. Apenas um professor do ensino primário do Namibe respondeu a esta questão considerando que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são iguais às necessidades dos professores no ensino secundário, porque um professor é sempre um professor seja qual for o ciclo e o importante é que todos estejam munidos de métodos e estratégias para alcançar os seus objectivos.

Para os professores do ensino primário de Benguela, as necessidades formativas dos professores para atenção à diferença do aluno na sala de aulas têm relação com a falta de preparação dos professores em relação o tema da diversidade, com a falta de metodologias e estratégias próprias da inclusão, bem como com as condições de trabalho na escola, apontando como exemplo o elevado número de alunos por turma, os currículos e com a falta de interacção entre a escola e a família. Os professores do ensino primário do Namibe dizem



estar relacionadas sobretudo com a interacção com a família, a preparação dos professores e a falta de condições de trabalho.

Para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade tanto os professores do ensino primário de Benguela como os do ensino primário do Namibe acham que seriam necessários mais seminários de capacitação, mais encontros e formação, palestras, colóquios e outras acções formativas. A maioria dos professores do ensino primário de Benguela participou nos últimos dois anos em seminários relativos à temática atenção à diversidade, no caso dos professores do ensino primário do Namibe apenas um participou.

CATEGORÍA E: Compromisso da escola e da comunidade educativa no processo de atenção à diversidade dos alunos.

Os dois professores do ensino primário de Benguela que responderam acerca da concepção que a Instituição tem sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, não explicam o quê em concreto, dizendo que a escola tem feito muito pouco e outro que a escola tem feito muito. Um professor do ensino primário do Namibe, disse existir preocupação sobre as dificuldades de aprendizagem, existir um colega da área da psicologia/psicopedagogia que colabora com os professores e encarregados de educação de modo a arranjar soluções para ultrapassar as dificuldades do aluno. Outro professor diz que Instituição não tem condições e cada um tenta resolver à sua maneira esta questão.

Quanto à questão da atenção à diversidade na sua escola, um professor do ensino primário de Benguela diz que se deveria reflectir diariamente sobre esta temática e o outro professor refere que a escola deveria acompanhar mais de perto os professores. Um professor do ensino primário do Namibe diz que a questão da atenção à diversidade na sua escola é abordada através das planificações onde essa questão é debatida existindo a preocupação pela não exclusão das crianças.

A maioria dos professores do ensino primário de Benguela diz que a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva, um diz que através de encontros e os restantes não especificam. Os professores do ensino primário do Namibe não responderam a esta questão.

Sobre o que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos, um professor do ensino primário de Benguela referiu que não se juntam os alunos reprovados numa só turma, tentam enquadrar os alunos mesmo havendo diferenças de idade e havendo patologias e um professor do ensino primário do Namibe disse que a direcção provincial e os gestores organizaram um sistema de



seminários quinzenais em que o professor apresenta as suas dificuldades sobre um determinado tema e faz um treinamento de modo a superar essas dificuldades.

Relativamente à política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, os professores do ensino primário de Benguela e do Namibe referiram seminários, mais formação, encontros de professores e debates, envolvimento dos pais. Os professores do ensino primário de Benguela sugeriram também a criação de um gabinete psicopedagógico que ajude o professor e aluno, a assistência às aulas e mais acompanhamento individual aos professores.

O projecto educativo não tem em conta a diversidade dos alunos, de acordo com os professores do ensino primário de Benguela que responderam. Os professores do ensino primário do Namibe não responderam a esta questão. A planificação das aulas abrange a diversidade de alunos para metade dos professores do ensino primário de Benguela. De acordo com os professores do ensino primário do Namibe, a planificação das aulas é feita tendo em conta um único modelo não abrangendo por isso a diversidade de alunos.

Quanto à avaliação da participação dos pais nos projectos educativos da escola, apenas um professor do ensino primário de Benguela diz que, de forma geral, quando são convocados alunos aparecem e os professores do ensino primário do Namibe não responderam.

O contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos é importante, insubstituível e imprescindível, já que é a família que passa a maior parte do tempo com o aluno e que o conhece melhor disseram os professores do ensino primário de Benguela e é importante para um professor do ensino primário do Namibe.

4.3. Análise do questionário sobre necessidades formativas dos professores de ensino secundário

O questionário efectuado é do modelo da Escala de Likert expressa na sequência de cinco números onde (1) concordo totalmente, (2) concordo, (3) indiferente, (4) desacordo e (5) desacordo totalmente. Em primeiro lugar estão apresentados os resultados da análise dos 20 professores do ensino secundário de Benguela e a continuação seguem as tabelas dos resultados da análise de necessidades formativas dos 20 professores do ensino secundário de Namibe.

4.3.1. Professores de ensino secundário de Benguela (questionário)



A tabela abaixo mencionada refere-se aos resultados da análise dos dados do questionário aplicado a 20 professores do ensino secundário da província de Benguela com destaque de valores percentuais mais altos de todas as alternativas da respectiva escala de Likert.

Tabela 68

Análise de professores do ensino secundário de Benguela

Ensino Secundário (n, %)	Benguela									
	Concordo totalmente		Concordo		Indiferente		Discordo		Discordo totalmente	
Utilização de estratégias metodológicas cooperativas	11	55,0%	7	35,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%
Aplicação da avaliação compreensiva	10	50,0%	7	35,0%	3	15,0%	0	0,0%	0	0,0%
Utilização de actividades didácticas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem	10	52,6%	9	47,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa	8	42,1%	8	42,1%	1	5,3%	1	5,3%	1	5,3%
Gestão do trabalho do professor na sala de aulas	11	55,0%	5	25,0%	4	20,0%	0	0,0%	0	0,0%
Gestão formativa do aluno	8	44,4%	9	50,0%	0	0,0%	1	5,6%	0	0,0%
Desenvolvimento das habilidades comunicativas	7	38,9%	6	33,3%	5	27,8%	0	0,0%	0	0,0%
Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula	9	47,4%	1 0	52,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno	13	68,4%	4	21,1%	1	5,3%	1	5,3%	0	0,0%
Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais	11	55,0%	9	45,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Elaboração e utilização de meios didácticos que favoreçam a diversidade de os alunos	13	65,0%	7	35,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos	13	68,4%	3	15,8%	2	10,5%	1	5,3%	0	0,0%
Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas	10	50,0%	7	35,0%	2	10,0%	1	5,0%	0	0,0%
Caracterização da turma para gestão da diversidade	4	20,0%	1 1	55,0%	3	15,0%	2	10,0%	0	0,0%
Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas	7	36,8%	1 0	52,6%	1	5,3%	1	5,3%	0	0,0%
Componentes didácticas para uma concepção inclusiva	5	26,3%	9	47,4%	4	21,1%	1	5,3%	0	0,0%
Formação de valores no processo de ensino aprendizagem	11	55,0%	9	45,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos	11	57,9%	7	36,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,3%
O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica	5	25,0%	1 3	65,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%
Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade	9	45,0%	9	45,0%	1	5,0%	1	5,0%	0	0,0%

Elaboração própria



Quanto aos professores do ensino secundário de Benguela, a tabela mostra que a maioria dos professores concorda e concorda totalmente com os itens apresentados. A continuação, verifica-se que para a prática da atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, os professores valorizam mais as componentes “Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno” 68,4%, “elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos”, 65,0% “Elaboração e utilização de meios didácticos que favoreçam a diversidade de os alunos” e “o trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica”, 57,9%, “Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos”, “Utilização de estratégias metodológicas cooperativas, Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais” 55,0%.

Verifica-se que apenas um professor discordou totalmente e outro professor discordou do item “Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa”. Um professor discordou totalmente do item “Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos”. Dois professores que correspondem a 10,0% discordaram do item “Caracterização da turma para gestão da diversidade”. Um professor discordou do item “Gestão formativa do aluno”, "Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno”, “Elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos”, “Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas”, “Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas”, “Componentes didácticas para uma concepção inclusiva”, “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade, cinco professores que corresponde a 27,8% são indiferentes do item “Desenvolvimento das habilidades comunicativas” e 20% são indiferente ao item “Gestão do trabalho do professor na sala de aulas”.

4.3.2. *Professores do ensino secundário do Namibe*

A tabela abaixo mostra o produto resultante da análise de dados referente as necessidades formativas dos professores da província do Namibe para atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas incidindo em valores percentuais mais altos de cada uma das cinco alternativas.



Tabela 69

Análise do questionário dos professores do ensino secundário do Namibe

Ensino Secundário (n, %)	Namibe									
	Concordo.		Indiferente						Discordo.	
	Totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Totalmente	Concordo
Utilização de estratégias metodológicas cooperativas	11	55,0%	8	40,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Aplicação da avaliação compreensiva	4	25,0%	9	56,3%	3	18,8%	0	0,0%	0	0,0%
Utilização de actividades didácticas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem	14	70,0%	5	25,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa	8	42,1%	8	42,1%	2	10,5%	1	5,3%	0	0,0%
Gestão do trabalho do professor na sala de aulas	9	47,4%	9	47,4%	0	0,0%	1	5,3%	0	0,0%
Gestão formativa do aluno	5	25,0%	13	65,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%
Desenvolvimento das habilidades comunicativas	11	55,0%	8	40,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula	11	55,0%	8	40,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno	12	60,0%	5	25,0%	2	10,0%	1	5,0%	0	0,0%
Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais	6	30,0%	11	55,0%	2	10,0%	1	5,0%	0	0,0%
Elaboração e utilização de meios didácticos que favoreçam a diversidade de os alunos	12	60,0%	7	35,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos	11	55,0%	7	35,0%	2	10,0%	0	0,0%	0	0,0%
Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas	10	50,0%	8	40,0%	1	5,0%	1	5,0%	0	0,0%
Caracterização da turma para gestão da diversidade	4	20,0%	12	60,0%	4	20,0%	0	0,0%	0	0,0%
Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas	7	36,8%	10	52,6%	1	5,3%	1	5,3%	0	0,0%
Componentes didácticas para uma concepção inclusiva	7	35,0%	12	60,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Formação de valores no processo de ensino aprendizagem	12	60,0%	7	35,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
Interação família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos	11	55,0%	9	45,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica	7	38,9%	9	50,0%	1	5,6%	1	5,6%	0	0,0%
Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade	8	40,0%	11	55,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%

Elaboração própria

Verifica-se que a maioria dos professores do ensino secundário da província do Namíbe não discordou totalmente de qualquer dos itens. Os itens mais indicados pela maioria e que se adaptam ao processo de atenção à diversidade são: “a utilização de actividades didácticas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” 70,0%; “Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno”; “Elaboração e utilização de meios



didáticos que favoreçam a diversidade dos alunos”; “Caracterização da turma para gestão da diversidade”; Componentes didáticas para uma concepção inclusiva”; “Formação de valores no processo de ensino aprendizagem” 60,0%; A tabela mostra que 18,8% é indiferente ao item “Aplicação da avaliação compreensiva” Apenas um professor 5,3% discordou do item “Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa”, “Gestão do trabalho do professor na sala de aulas”, “Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno”, “Utilização de jogos didáticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais”, “Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas”, do item “Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas” e “O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica”.

4.3.2.1. Análise comparativa por categorias do questionário de necessidades formativas dos professores do ensino secundário (Benguela e Namibe)

A continuação tratamos de apresentar os resultados comparativos de necessidades formativas dos professores de ensino secundário das duas províncias nomeadamente Benguela e Namibe com incidência em diferenças e semelhanças.

Tabela 70

Categoria B: Conhecimentos acerca da atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas (ensino secundário)

Professor do ensino Secundário	Província	N	Média	Desvio Padrão	P
Utilização de estratégias metodológicas cooperativas	Benguela	20	1,55	,686	0,904
	Namibe	20	1,50	,607	
Aplicação da avaliação compreensiva	Benguela	20	1,65	,745	0,249
	Namibe	16	1,94	,680	
Utilização de actividades didáticas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem	Benguela	19	1,47	,513	0,428
	Namibe	20	1,35	,587	
Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa	Benguela	19	1,89	1,100	0,954
	Namibe	19	1,79	,855	
Gestão do trabalho do professor na sala de aulas	Benguela	20	1,65	,813	0,989
	Namibe	19	1,63	,761	

Elaboração própria

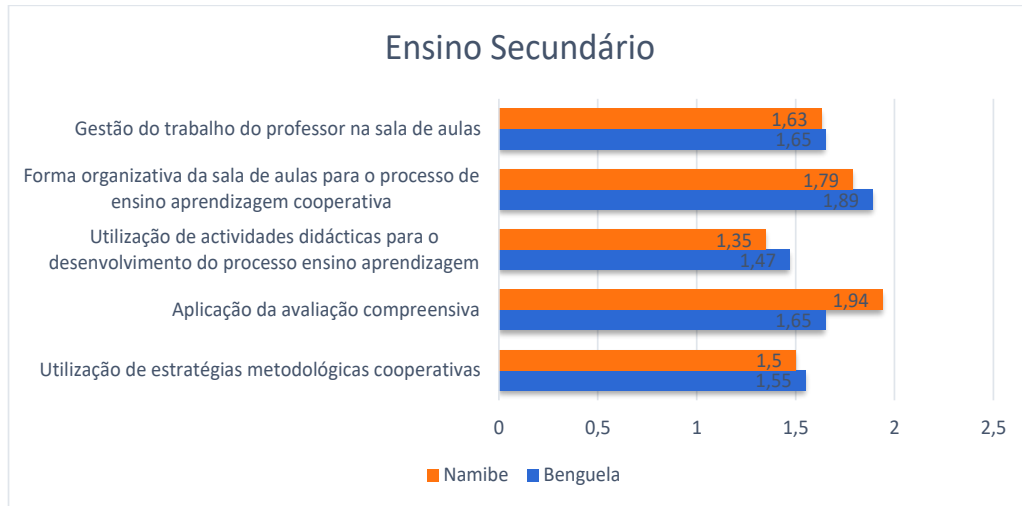
Em resumo, apesar de diferenças na variação do número da amostra pelo facto de todos não terem respondido a todas as questões da respectiva categoria, na tabela não se verifica diferenças significativas entre os dois grupos de professores. O que podemos concluir que, nesta categoria a diferença entre as necessidades dos professores de Benguela do Namibe



não é significativa. Realça-se uma diferença apenas no item “Aplicação da avaliação compreensiva” onde a diferença é mais significativa na província Benguela.

Figura17

Categoria B - Conhecimentos acerca da atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas: ensino secundário



Em função do nível de conhecimento acerca da gestão da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, que varia de acordo a realidade dos professores de ensino secundário, no presente gráfico pode se ler as questões relevantes indicadas como aqueles que devem fazer parte da formação do professor do ensino secundário: a questão da “formação e organização da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa que facilita a inclusão”, foi partilhada pela maioria dos professores de Benguela que corresponde em média 1,89% em relação a 1,79% em média dos professores do Namibe. Já a questão da “aplicação da avaliação compreensiva”mereceu maior consideração pelos professores do Namibe numa média de 1,94% enquanto para Benguela a média é 1,65%. Na generalidade, o gráfico mostra que a formação do professor do ensino secundário deve incluir os conhecimentos acerca da gestão da diversidade dos alunos e as competências que lhe permite executar as suas actividades com maior e melhor profissionalidade. No entanto, os resultados não nos permitem estabelecer diferenças relevantes, visto que as percentagens das afirmações escolhidas são bastante semelhantes. O grupo de professores que teve formação em EE apresentou uma média de atitudes significativamente mais favorável relativamente à inclusão de alunos com NEE na sala de aula de ensino regular do que o 2º grupo, Sampaio y Morgado (2014 p.198).



Tabela 71

Categoría C- Actitudes e valores dos profesores na sala de aulas face a atención à diversidade: ensino secundario

Professor do ensino Secundario	Provincia	N	Média	Desvio Padrão	P
Gestão formativa do aluno	Benguela	18	1,67	,767	0,290
	Namibe	20	1,85	,587	
Desenvolvimento das habilidades comunicativas	Benguela	18	1,89	,832	0,186
	Namibe	20	1,50	,607	
Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula	Benguela	19	1,53	,513	0,792
	Namibe	20	1,50	,607	
Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno	Benguela	19	1,47	,841	0,647
	Namibe	20	1,60	,883	
Utilização de jogos didáticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais	Benguela	20	1,45	,510	0,086
	Namibe	20	1,90	,788	

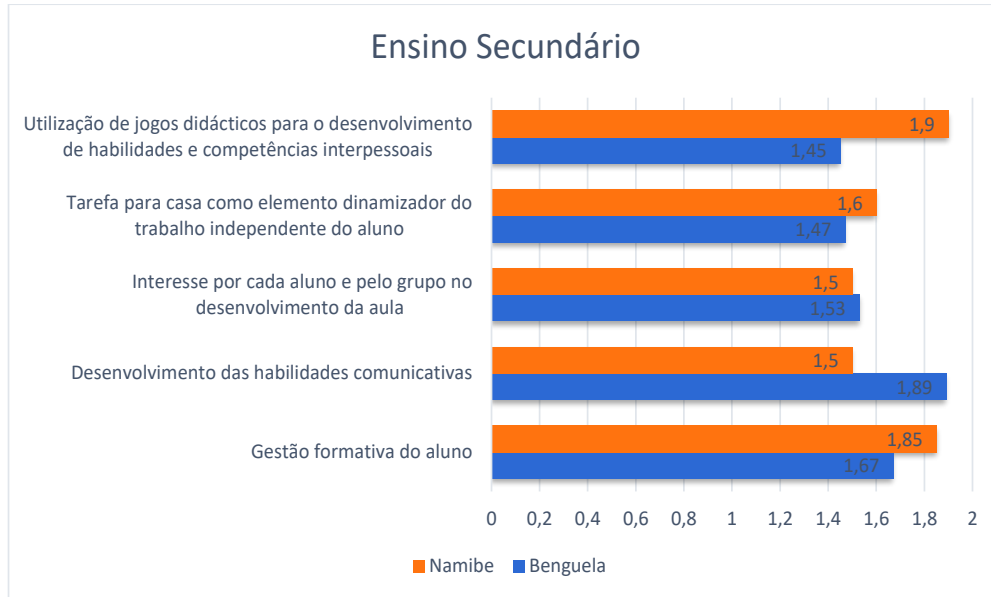
Elaboração própria

Como se pode ler nesta tabela, os professores quer sejam de Benguela quanto os do Namibe valorizam todos os elementos da categoria C. No entanto, são considerados com maior pertinência na formação dos professores de ensino secundario do Namibe às seguintes questões: “*utilização de jogos didáticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais*” numa percentagem de 1,90% e “*gestão formativa do aluno*” numa média 1, 85%. Concernentemente aos professores de Benguela, reconhecem como prioritária na sua formação à questão: “*Desenvolvimento das habilidades comunicativas*” numa percentagem de 1,89%. De uma forma geral, não se verifica diferenças significativas porque os resultados são quase semelhantes. No entanto, o resultado obtido põe em manifesto a necessidade de incluir na formação do professor todos os elementos contidos no gráfico.



Figura18

Categoría C- Actitudes e valores dos profesores na sala de aulas face a atención à diversidade: ensino secundário



A indicação dos elementos com maior pertinência que devem fazer parte da formação dos professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe. De acordo com o gráfico, para os professores do Namibe recai sobre: “questão da “utilização de jogos didáticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais” numa percentagem de 1,90% da “gestão formativa do aluno” numa média 1, 85%. Já para os professores de Benguela, com maior percentagem de 1,89% consideram relevante a questão do “Desenvolvimento das habilidades comunicativas”. De uma forma geral, os resultados não apresentam diferenças significativas porque os resultados são quase semelhantes. No entanto, o resultado obtido põe em manifesto a necessidade de incluir na formação do professor todos os elementos contidos no gráfico.



Tabela 72

Categoría D- Necesidades de perfeccionamiento de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje: Enseñanza secundaria

Professor do ensino Secundário	Provincia	N	Média	Desvio Padrão	P
Elaboração e utilização de meios didáticos que favoreçam a diversidade de os alunos	Benguela	20	1,35	,489	0,718
	Namibe	20	1,45	,605	
Elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adaptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos	Benguela	19	1,53	,905	0,647
	Namibe	20	1,55	,686	
Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas	Benguela	20	1,70	,865	0,904
	Namibe	20	1,65	,813	
Caracterização da turma para gestão da adversidade	Benguela	20	2,15	,875	0,758
	Namibe	20	2,00	,649	
Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas	Benguela	19	1,79	,787	1,000
	Namibe	19	1,79	,787	

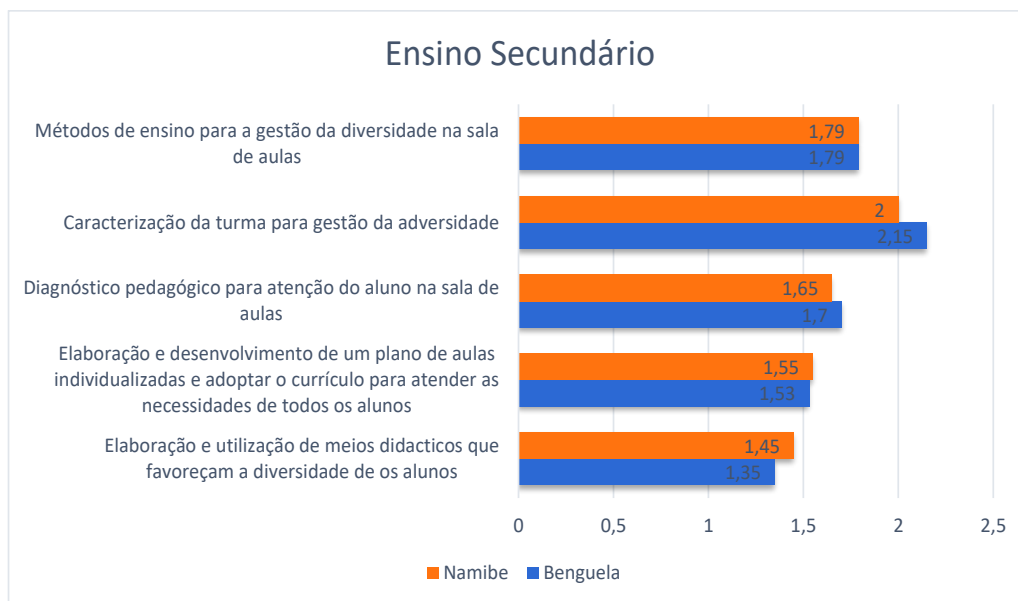
Elaboração própria

A indicação de questões que devem ser considerados pertinentes na formação dos professores de ensino secundário de Benguela e Namibe, na generalidade recai sobre todos os elementos da respectiva categoria em ambas as partes, embora varie em função da realidade dos professores. Destaca-se que, a questão da “Caracterização da turma para gestão da diversidade” foi reconhecida com a maioria percentagem quer no Namibe 2,00% quanto em Benguela 2,15%. Os resultados não nos permitem estabelecer diferenças relevantes, visto que as percentagens da escolha, mantém muita semelhança. Assim, os resultados põem em manifesto a necessidade de formação em todas estas questões.



Figura19

Categoría D- Necesidades de aperfeiçoamento da didáctica para o desenvolvemento do proceso de ensino aprendizagem: Ensino secundário



Na presente tabela, os elementos considerados pertinentes para a formação dos professores de ensino secundário de Benguela e do Namibe com maior percentagem recaem sobretudo nas seguintes questões: “Caracterização da turma para a gestão da diversidade” que foi reconhecida com a maioria percentagem quer no Namibe quer em Benguela da seguinte forma: 2,00% em Namibe e 2,15% em Benguela. A questão dos “Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas”, ambas as partes reconheceram numa percentagem de 1,79%. Os resultados não nos permitem estabelecer diferenças relevantes, visto que as percentagens da escolha mantêm muita semelhança. Assim os resultados põem em manifesto a necessidade de formação dos professores das duas províncias, uma vez que existem similitude nas opções.



Tabela 73

Categoría E- Compromiso da escola e da comunidade educativa no proceso de atención a diversidade dos alumnos

Professor do ensino Secundário	Provincia	N	Média	Desvio Padrão	P
Componentes didácticas para una concepción inclusiva	Benguela	19	2,05	,848	0,235
	Namibe	20	1,70	,571	
Formación de valores no proceso de ensino aprendizagem	Benguela	20	1,45	,510	0,883
	Namibe	20	1,45	,605	
Interacción familia, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos	Benguela	19	1,58	,961	0,989
	Namibe	20	1,45	,510	
O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica	Benguela	20	1,85	,587	0,573
	Namibe	18	1,78	,808	
Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade	Benguela	20	1,70	,801	0,947
	Namibe	20	1,65	,587	

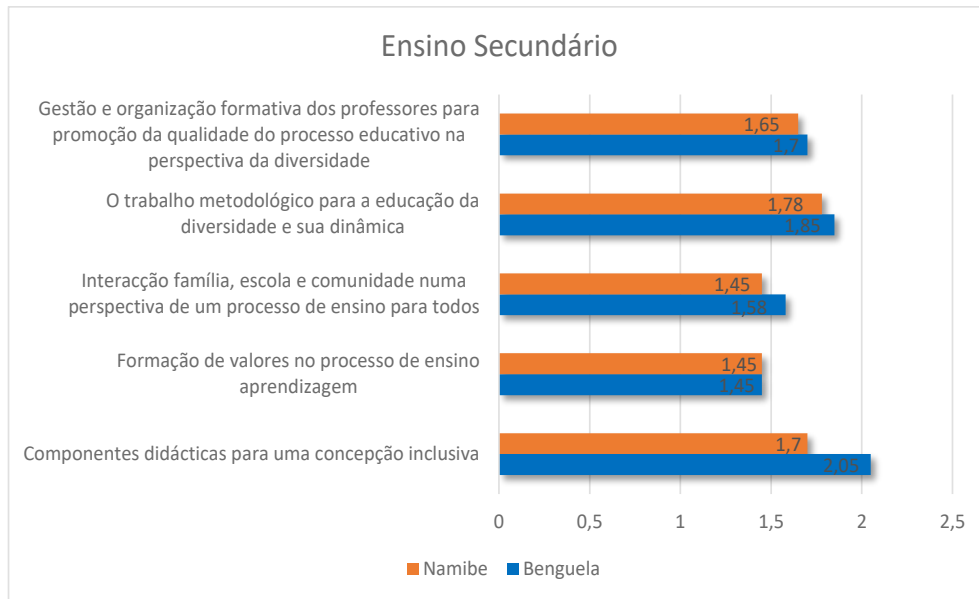
Elaboração própria

Os resultados desta tabela indicam que os professores do ensino secundário de Benguela e os do Namibe consideram todos os elementos nela contidos como pertinentes à sua formação embora com algumas variantes em função de cada realidade. A questão da “Componentes didácticas para uma conceção inclusiva” “numa percentagem em média de 2,05% em Benguela e com 1,70% no Namibe. Outra chamada de atenção aponta para a questão “trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica” cuja pontuação média é mais elevada em Benguela numa percentagem de 1,85% em relação o Namibe com 1,78%. Outro elemento não menos relevante para ambas as províncias é a questão da “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade” numa pontuação em média de 1,70% em Benguela e 1, 65% no Namibe. Assim sendo, na generalidade, os resultados mantém muita semelhanças e põem em manifesto a necessidade de formação dos professores em todas estas questões.



Figura20

Categoría E- Compromiso da Escola e da comunidade educativa no projecto de atención à diversidade dos alumnos.



Os resultados desta tabela mostram que os professores de Benguela e os do Namibe do ensino secundário, partilham todos os elementos da tabela como pertinentes à sua formação, com maior realce à questão da “Componentes didácticas para uma concepção inclusiva” numa percentagem de 2,05% em Benguela e com 1,70% em Namibe. Outra chamada de atenção aponta para a questão “trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica” cuja pontuação média é mais elevada em Benguela numa percentagem de 1,85% em relação Namibe com 1,78%. Outro elemento não menos relevante para ambas as províncias é a questão da “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade” numa pontuação em média de 1,70% em Benguela e 1,65% no Namibe. Os resultados não nos permitem estabelecer diferenças relevantes, visto que as percentagens da escolha mantém muita semelhança. Assim, os resultados põem em manifesto a necessidade de formação em todas estas questões.

Feita a análise do questionário por categorias, dirigido aos professores do ensino secundário, em termos de comparação de necessidades formativas dos respectivos professores nomeadamente, de Benguela e do Namibe, para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, os resultados dos dados mostraram que não foram encontradas, nos professores de



ensino secundário, diferenças significativas nas pontuações médias dos itens de cada dimensão entre a província de Benguela e do Namibe.

4.3.2.2 Análise comparativa entre ambos professores de cada província: diferenças e semelhanças de necessidades formativas. (questionário e entrevista)

Os dados abaixo reflectem a comparação de necessidades formativas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula entre professores de ensino primário e secundário da mesma província de Benguela baseados nos resultados do inquérito por questionário e das entrevistas.

4.3.2.2.1. Análise comparativa: diferenças e semelhanças de necessidades formativas entre professores de ensino primário e professores de ensino secundário da mesma província da Benguela(questionário e entrevista)

Os resultados abaixo evidenciam as semelhanças e diferenças de necessidades formativas dos professores de Benguela (de ensino primário e secundário) para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula.

Tabela 74

Diferenças e semelhanças de necessidades formativas existentes: professores de ensino primário e professores de ensino secundário na Província de Benguela (questionário e entrevista)

Província de Benguela	Profissão	N	Média	Desvio	
				Padrão	P
Utilização de estratégias metodológicas cooperativas	Primário	20	1,20	,410	0,149
	Secundário	20	1,55	,686	
Aplicação da avaliação compreensiva	Primário	15	2,00	,378	0,107
	Secundário	20	1,65	,745	
Utilização de actividades didácticas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem	Primário	20	1,60	,681	0,708
	Secundário	19	1,47	,513	
Forma organizativa da sala de aula para o processo de ensino aprendizagem cooperativa	Primário	19	2,00	1,155	0,885
	Secundário	19	1,89	1,100	
Gestão do trabalho do professor na sala de aulas	Primário	20	2,10	1,447	0,565
	Secundário	20	1,65	,813	
Gestão formativa do aluno	Primário	19	2,00	,943	0,245
	Secundário	18	1,67	,767	
Desenvolvimento das habilidades comunicativas	Primário	17	1,76	,831	0,636
	Secundário	18	1,89	,832	
Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula	Primário	20	1,80	,696	0,283
	Secundário	19	1,53	,513	
Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno	Primário	20	1,80	1,056	0,322
	Secundário	19	1,47	,841	
Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais	Primário	20	1,70	1,218	0,989
	Secundário	20	1,45	,510	
Elaboração e utilização de meios didácticos que favoreçam a diversidade de os alunos	Primário	20	1,30	,470	0,799
	Secundário	20	1,35	,489	



Elaboración e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos	Primário	20	1,50	,513	0,588
	Secundário	19	1,53	,905	
Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aula	Primário	20	1,95	,759	0,265
	Secundário	20	1,70	,865	
Caracterização da turma para gestão da diversidade	Primário	17	2,47	1,007	0,326
	Secundário	20	2,15	,875	
Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aula	Primário	16	2,13	1,310	0,659
	Secundário	19	1,79	,787	
Componentes didácticas para uma concepção inclusiva	Primário	18	1,56	,984	0,039
	Secundário	19	2,05	,848	
Formação de valores no processo de ensino aprendizagem	Primário	20	1,75	,967	0,529
	Secundário	20	1,45	,510	
Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos	Primário	20	1,80	1,005	0,411
	Secundário	19	1,58	,961	
O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica	Primário	18	2,11	,832	0,393
	Secundário	20	1,85	,587	
Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade	Primário	19	2,26	1,327	0,235
	Secundário	20	1,70	,801	

Elaboração própria

Para Benguela, de acordo com os dados presentes na tabela, percebe-se que as pontuações médias dos itens não são significativamente diferentes entre os professores do ensino primário e secundário de Benguela à excepção do item “Componentes didácticas para uma concepção inclusiva” cuja pontuação média é significativamente maior nos professores do ensino secundário (1,56 vs 2,05; $p=0,039$).

Partindo do princípio de que o número dos inquiridos é igual (20) tanto para o ensino primário quanto para ensino secundário, chama atenção a diferença que existe em termos do número de professores que responderam as questões apresentadas. Pode-se ler desde a tabela que o número dos professores inquiridos foi variando com maior realce aos professores do ensino primário cujo as variações são mais notórias em relação os professores do ensino secundário. Dessa forma, e como se pode apreender, o item: *Aplicação da avaliação compreensiva* foi respondida apenas por 15 professores de ensino primário em comparação com os 20 professores do ensino secundário. Caracterização da turma para gestão da diversidade, apenas 17 professores do ensino primário responderam diferentemente do que sucedeu com os professores do ensino secundário que responderam 20 professores. A questão da “gestão formativa do aluno”, foi respondida apenas por 18 professores de ensino primário, diferentemente dos professores de ensino secundário num total de 19. Comparativamente a questão “desenvolvimento das habilidades comunicativas”, apenas 17 professores do ensino primário responderam face aos 18 professores do ensino secundário. Quanto a “caracterização da turma para gestão da diversidade”, exclusivamente 17 professores de



ensino primário responderam em comparação com os 20 professores de ensino secundário. Em relação a questão de “*métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aula*”, somente 16 professores de ensino primário responderam contra 19 professores do ensino secundário. Quanto a questão “*forma organizativa da sala de aula para o processo de ensino aprendizagem cooperativa*” o número de professores do ensino primário e secundário é coincidentemente igual a 19.

Em suma, pode-se dizer que as poucas diferenças que se verificam entre os professores de ensino primário e professores de ensino secundário de Benguela, reflectem-se no número de professores que responderam as questões colocadas em relação aos que não responderam. A falta de respostas em algumas destas questões, na nossa apreciação pode significar o indicativo do nível de conhecimentos/necessidades que os professores têm comparativamente com certos termos associados a linguagem da inclusão como princípio da atenção à diversidade bem como da pertinência e actualidade do tema nos contextos escolares. A par dos resultados obtidos dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, os dados da entrevista por categorias apontam para o seguinte:

CATEGORÍA A: Identificação dos participantes.

A idade dos professores do ensino primário de Benguela varia entre os 26 e 51 anos, um professor do sexo masculino e quatro do sexo feminino, o tempo de serviço na escola varia entre os 3 e 20 anos. Quanto ao grau académico, uma com ensino médio de educação, quatro bacharéis. A escola é comparticipada e número de alunos por turma varia entre os 40 e 58 alunos. *Relativamente aos* do ensino secundário, tinham idades entre 33 e 51 anos. Três são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Trabalhavam na escola entre 3 e 23 anos, quanto ao grau académico, dos cinco professores, três são licenciados e dois são bacharéis, a escola é comparticipada, actualmente conhecida como pública privada, têm entre 40 e 47 alunos por turma.

CATEGORÍA B: Conhecimento sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula

A maioria dos professores do ensino primário e do ensino secundário de Benguela já ouviu já falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas e afirmam ter conhecimentos sobre esta questão. No entanto, os professores do ensino primário de Benguela poucos consideram reunir estratégias/metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, já os professores do ensino secundário dizem que reúnem estratégias/metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade. De forma geral, referem



que habitual os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas, contudo, os professores primários responderam que há quem atenda os mais atentos, ignorando os restantes. Quer os professores de ensino primário e os do ensino secundário referem a preocupação em dar mais atenção aos alunos com maior dificuldade, dando aulas extra ou usando uma terminologia que facilite a compreensão dos conteúdos enquadrando os níveis de capacidade começando por ensinar a partir de um nível mais básico, o amor pelas crianças, papel de pai/mãe que o professor tem de ter.

Quanto às estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula, os professores primários de Benguela referiram a conciliação da teoria e prática, o uso de meios didácticos mais adequados, prestar mais atenção aos alunos com necessidades de aprendizagem, incentivar os alunos para participar, diferenciar as actividades, considerar as concepções prévias dos alunos, programar e a gestão da sala de aula.

Os professores do ensino secundário de Benguela referiram as aulas expositivas, trabalhos de grupo e individuais, colocar os alunos com deficiência de audição e os mais distraídos nos lugares da frente ou entre os alunos bons, não separando ou excluindo os alunos, verificar também se o ambiente familiar dos alunos estará a trazer-lhes problemas.

CATEGORÍA C: Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção à diversidade

Quanto às iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, os professores do ensino primário de Benguela disseram apenas existirem através do respeito à opinião do aluno, não discriminação entre os colegas. Para a maioria dos professores do ensino secundário de Benguela, existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, no entanto não explicaram de que forma.

Relativamente à relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas apenas um professor do ensino primário de Benguela respondeu ser razoável, um professor do ensino secundário de Benguela disse não haver relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas e outro professor disse que ainda há muito a fazer.

Sobre se se fala da questão da atenção à diversidade na sala de aulas os professores do ensino primário de Benguela que responderam dizem que sim, mas não dizem de que forma e os professores do ensino secundário de Benguela não responderam.

Metade dos professores do ensino primário de Benguela dizem existir um projecto para uma cultura inclusiva, e a maioria dos professores do ensino secundário de Benguela disse não



existir, mas há duas escolas em que se trabalha em conjunto com outras turmas de modo a trocar experiências e outra escola que é integrada e tem havido a preocupação de ajudar os professores a lidarem com a deficiência auditiva.

O projecto de turma não tem em conta a diversidade dos alunos segundo, os professores primários de Benguela. Os professores do ensino secundário de Benguela não responderam a esta questão.

Para os professores do ensino primário e secundário de Benguela, as tarefas individuais não abrangem a diversidade dos alunos, são iguais para todos, apesar de haver por parte de alguns professores o cuidado de explicar melhor a tarefa para aqueles com mais dificuldades ou com deficiência auditiva.

Quanto às actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas os professores do ensino primário de Benguela dizem que estas são realizadas, sobretudo, nas aulas de educação física e de educação moral e cívica. Os professores do ensino secundário de Benguela apenas referiram que existiam e um dos professores considera que a matéria tem de ser dada e os 45 minutos não são suficientes para se debaterem estes assuntos.

CATEGORÍA D: Necesidade de aperfeiçoamento da didáctica para o desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem em atenção à diversidade dos alunos

Para os professores do ensino primário e secundário de Benguela, as principais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aulas são principalmente mais formação, seminários de capacitação. Os professores do ensino primário referiram ainda mais informação acerca das necessidades individuais de cada aluno, da situação sócio-económica, a colaboração dos pais e o amor ao trabalho.

Os professores do ensino secundário de Benguela referiram a remuneração como factor de motivação. A maioria dos professores do ensino primário de Benguela considera que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário, pois o ensino primário é a base, a criança está pela primeira vez na escola e o professor primário tem de dominar várias matérias. A mesma opinião tem também cerca de metade dos professores do ensino secundário de Benguela.

Para os restantes professores do ensino secundário de Benguela a formação é sempre necessária seja qual for o nível de ensino.



As necessidades formativas dos professores para atenção a diferença do aluno na sala de aulas têm relação, na opinião dos professores do ensino primário e secundário de Benguela, com a falta de preparação dos professores em relação ao tema da diversidade, com a falta de metodologias e estratégias próprias da inclusão, bem como com as condições de trabalho na escola, apontando como exemplo o elevado número de alunos por turma, os currículos, e com a falta de interacção entre a escola e a família.

Para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade, todos os professores do ensino primário de Benguela acham que seriam necessários mais seminários de capacitação, mais encontros e formação. Para os professores do ensino secundário de Benguela seria importante mais acompanhamento por parte da instituição, e mais rigor na admissão dos professores.

A maioria dos professores do ensino primário de Benguela participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática atenção à diversidade, pelo contrário a maioria dos professores do ensino secundário de Benguela não participou nos últimos dois anos em algum seminário.

CATEGORÍA E: Compromisso da escola e da comunidade educativa no processo de atenção à diversidade dos alunos

Apenas dois professores do ensino primário de Benguela responderam acerca da concepção que a Instituição tem sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, um disse que a escola tem feito muito pouco e o outro professor disse que a escola tem feito muito, no entanto ambos não explicam o quê em concreto. Os professores do ensino secundário de Benguela foram muito vagos nas suas respostas acerca da concepção que a instituição tem sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas dizendo apenas existir preocupação sobre este assunto e existirem ideias.

Em relação à questão da atenção à diversidade na sua escola, também a maioria dos professores do ensino primário de Benguela não respondeu, um diz que se deveria reflectir diariamente sobre esta temática e o outro professor refere que a escola deveria acompanhar mais de perto os professores. Em relação aos professores do ensino secundário de Benguela os professores reúnem-se para se questionarem porque é que os alunos desistem e para um dos professores é necessário fazer mais formação e actualizar os professores para que esta matéria seja abordada.



A maioria dos professores do ensino primário de Benguela diz que a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva, um diz que através de encontros e os restantes não especificam. Uma das escolas do ensino secundário de Benguela procura estratégias para uma cultura inclusiva através de um plano de integração de alunos provenientes de uma comunidade carente. Quanto à questão sobre o que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos, novamente a maioria dos professores do ensino primário de Benguela não respondeu, apenas um professor referiu que não se juntam os alunos reprovados numa só turma, tentam enquadrar os alunos mesmo havendo diferenças de idade e havendo patologias. Um professor do ensino secundário de Benguela diz que, escola tem organizado seminários, seminários por especialidade e seminários gerais e outro professor refere que Instituição deveria organizar mais encontros, principalmente nas alturas de pausa dos professores para estes melhorarem.

Relativamente à política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, os professores do ensino primário de Benguela referiram seminários realizados quinzenalmente, mais formação, encontros de professores e debates. Outros sugerem a criação de um gabinete psicopedagógico que ajude o professor e aluno, a assistência às aulas e mais acompanhamento individual aos professores.

Quanto aos professores do ensino secundário de Benguela a política de superação é executada através de mais encontros científicos, encontros metodológicos, no sentido de superar os obstáculos que têm encontrado na Instituição. O projecto educativo não tem em conta a diversidade dos alunos, de acordo com os professores do ensino primário de Benguela que responderam. O projecto educativo de uma escola do ensino secundário de Benguela tem em conta a diversidade dos alunos através da elaboração de um plano semanal ou o plano quinzenal. A planificação das aulas abrange a diversidade de alunos para metade dos professores do ensino primário de Benguela e, para os professores do ensino secundário de Benguela não abrange a diversidade de alunos existindo uma planificação geral.

Quanto à avaliação da participação dos pais nos projectos educativos da escola apenas um professor do ensino primário de Benguela diz que, de forma geral, quando são convocados alguns aparecem. Nenhum professor do ensino secundário de Benguela respondeu a esta questão.

O contributo da família no processo da inclusão dos alunos é importante, insubstituível e imprescindível, já que é a família que passa a maior parte do tempo com o aluno, é a família



que conoce mejor o aluno dizem os professores do ensino primário de Benguela. Os professores do ensino secundário de Benguela dizem existir uma boa colaboração da família no processo da atenção à diversidade dos alunos, mas um refere que a família não contribui de forma suficiente, sendo, por isso, necessário que os professores também sejam “pais” e “amigos” destes alunos.

4.3.2.2.2. Análise comparativa: diferenças e semelhanças de necessidades formativas entre professores de ensino primário e professores de ensino secundário da mesma província do Namibe(questionário e entrevistas)

Os resultados abaixo evidenciam os dados recolhidos por inquérito por questionário e entrevistas comparando as necessidades formativas dos professores do primário e secundário.

Tabela 75

Diferenças e semelhanças de necessidades formativas professores de ensino primário e secundário do Namibe

Província Namibe	Profissão	N	Média	Desvio Padrão	P
Utilização de estratégias metodológicas cooperativas	Primário	20	1,35	,489	0,529
	Secundário	20	1,50	,607	
Aplicação da avaliação compreensiva	Primário	18	1,50	,514	0,088
	Secundário	16	1,94	,680	
Utilização de actividades didácticas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem	Primário	20	1,40	,598	0,799
	Secundário	20	1,35	,587	
Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa	Primário	20	1,50	,513	0,411
	Secundário	19	1,79	,855	
Gestão do trabalho do professor na sala de aula	Primário	18	1,44	,511	0,599
	Secundário	19	1,63	,761	
Gestão formativa do aluno	Primário	17	1,71	,470	0,557
	Secundário	20	1,85	,587	
Desenvolvimento das habilidades comunicativas	Primário	20	1,25	,444	0,253
	Secundário	20	1,50	,607	
Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula	Primário	20	1,85	,813	0,201
	Secundário	20	1,50	,607	
Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno	Primário	20	1,25	,444	0,314
	Secundário	20	1,60	,883	
Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais	Primário	20	1,20	,410	0,004
	Secundário	20	1,90	,788	
Elaboração e utilização de meios didácticos que favoreçam a diversidade dos alunos	Primário	20	1,20	,410	0,265
	Secundário	20	1,45	,605	
Elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos	Primário	20	1,40	,598	0,547
	Secundário	20	1,55	,686	
Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aula	Primário	20	1,30	,470	0,221
	Secundário	20	1,65	,813	
Caracterização da turma para gestão da diversidade	Primário	20	1,60	,598	0,086
	Secundário	20	2,00	,649	
Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aula	Primário	19	1,68	,820	0,624
	Secundário	19	1,79	,787	
Componentes didácticas para uma concepção inclusiva	Primário	18	1,61	,608	0,654
	Secundário	20	1,70	,571	
Formação de valores no processo de ensino aprendizagem	Primário	19	1,26	,452	0,428



	Secundário	20	1,45	,605	
Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos	Primário	18	1,22	,428	0,239
	Secundário	20	1,45	,510	
O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica	Primário	20	1,70	,657	0,919
	Secundário	18	1,78	,808	
Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade	Primário	20	1,25	,444	0,049
	Secundário	20	1,65	,587	

Elaboração própria

Quanto ao estudo realizado com os professores de ensino primário e secundário do Namibe, as pontuações médias dos itens não são significativamente diferentes entre eles à excepção dos itens “Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais” e “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade” cuja pontuação média é significativamente maior nos professores do ensino secundário (1,20vs 1, 90; $p = 0,004$ e 1,25 vs 1,65; $p=0,049$, respectivamente).

Apesar das diferenças ser insignificantes, parece-nos importante ter em conta algumas diferenças e semelhanças que se verificam desde o número de professores que responderam e aqueles que não responderam as questões colocadas. Como se pode ler desde a tabela, o número de professores inquiridos foi mudando nos dois grupos de professores nomeadamente professores do ensino primário e professores do ensino secundário. Veja-se a questão: “*aplicação da avaliação compreensiva,*” foi respondida apenas por 18 professores de ensino primário em comparação com os 16 professores do ensino secundário. Relativamente ao item “Forma organizativa da sala de aula para o processo de ensino aprendizagem cooperativa”, 20 professores de ensino primário responderam, diferentemente do que sucedeu com os professores do ensino secundário apenas 19 professores responderam. A questão da “Gestão do trabalho do professor na sala de aula”, foi respondida apenas por 18 professores do ensino primário, diferentemente dos professores de ensino secundário num total de 19. Comparativamente a questão “gestão formativa do aluno”, apenas 17 professores do ensino primário responderam, face aos 20 professores do ensino secundário.

Quanto a “caracterização da turma para gestão da diversidade”, exclusivamente 17 professores de ensino primário responderam em comparação com os 20 professores de ensino secundário. Em relação a questão de “métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aula”,coincidentemente foram 19 professores de ensino primário que responderam e 19 professores do ensino secundário. Quanto a questão “Componentes didácticas para uma concepção inclusiva” apenas 18 professores de ensino primário responderam contra20



professores de ensino secundário. A questão “Formação de valores no processo de ensino aprendizagem” foi respondida apenas por 19 professores de ensino primário face a 20 professores de ensino secundário. Relativamente a “Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos” foram 18 professores de ensino primário que responderam em relação a 20 professores de ensino secundário. O item “O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica” responderam 20 do ensino primário e 18 de ensino secundário.

Em síntese, essas diferenças existentes entre os professores de ensino primário e professores de ensino secundário da Província do Namibe, na nossa opinião, podem ser evidências do nível de conhecimentos/necessidades relativamente o processo da inclusão e pela pertinência do tema e os termos a ele associados. A par dos resultados obtidos dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, os dados da entrevista apontam para o seguinte conforme as 5 categorias:

CATEGORÍA A: Identificação dos participantes

A idade dos professores entrevistados do ensino primário do Namibe varia entre os 30 e 48 anos, dois são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. O tempo de serviço na escola varia entre os 3 e 12 anos, três têm bacharel, um a 12ª classe da escola de formação de professores e um é licenciado. A escola é comparticipada. O número de alunos por turma varia entre os 30 e 35 alunos. Quanto a idade dos professores do ensino secundário, tinham idades entre 27 e 51 anos. Três são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Trabalhavam na escola entre 4 e 11, um licenciado, três frequentam o ensino superior e um bacharel. A escola é pública, os professores têm entre 22 e 37 alunos por turma.

CATEGORÍA B: Conhecimento sobre o princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aula

Os professores do ensino primário e do ensino secundário do Namibe já ouviram falar do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, no entanto, a maioria dos professores do ensino primário do Namibe não tem conhecimentos acerca desta questão, já a maioria dos professores do ensino secundário do Namibe tem conhecimentos.

Apesar de não terem conhecimentos suficientes a maioria dos professores do ensino primário de Namibe considera que reúne estratégias/metodológicas e didáticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, avaliando as dificuldades do aluno juntamente com o encarregado de educação e o psicólogo. Apenas um professor do ensino secundário de



Namibe considera não reunir estratégias/metodológicas e didácticas por falta de condições de trabalho, estas estratégias são débeis já que a formação geral do professor não contempla estes problemas.

Sobre a forma habitual como os professores trabalham com os alunos, tendo em conta à diversidade dos mesmos na sala de aulas somente um professor do ensino primário do Namibe disse dar mais atenção ao aluno. Os professores do ensino secundário do Namibe procuram a não exclusão destes alunos, a motivação para a disciplina e considerarem os alunos como filhos.

Quanto às estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas, os professores do ensino primário e secundário do Namibe referiram a importância de colocar o aluno mais desatento ou com dificuldades nos lugares à frente do professor e metodologias de ensino (interacção entre os alunos).

A cooperação com os encarregados de educação, amor à profissão e melhores condições de trabalho foram também referidos pelos professores do ensino secundário do Namibe.

CATEGORÍA C: Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção à diversidade

Os professores do ensino primário e secundário de Namibe disseram existir iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, nomeadamente incentivando à não discriminação e exclusão.

Quanto à relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas os professores do ensino primário de Namibe disseram ser boa, um professor do ensino secundário de Namibe disse que era razoável e outro disse que era boa.

Para os professores do ensino primário de Namibe fala-se da questão da atenção à diversidade na sala de aulas, incentivando os alunos e chamando os pais a colaborarem para a inclusão do aluno na escola. Apenas um professor do ensino secundário do Namibe disse que, se incentiva o respeito pelo outro.

Não existe um projecto para uma cultura inclusiva no ensino primário do Namibe, mas para metade dos professores do ensino secundário do Namibe existe um projecto para uma cultura inclusiva, através das actividades extra-curriculares e de um concurso onde são todos incluídos.



O projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos numa das escolas do ensino primário do Namibe, onde existe um projecto chamado escola amiga da criança elaborado pela direcção da escola com a colaboração dos pais e encarregados da educação, mas nas escolas do ensino secundário do Namibe o projecto de turma não tem em conta a diversidade dos alunos.

As tarefas individuais abrangem a diversidade dos alunos de acordo com as suas dificuldades e apenas um professor do ensino primário do Namibe disse serem iguais. Já para a maioria dos professores do ensino secundário de Namibe as tarefas individuais são iguais para todos.

Para os professores do ensino primário e secundário do Namibe as actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas são realizadas nas actividades extra-curriculares, nas aulas de Educação Manual Plástica, de Educação Moral e Cívica e Educação Física ou através de aulas de exposição por parte dos próprios alunos em pequenos grupos, no caso do ensino secundário.

CATEGORÍA D: Necesidade de aperfeiçoamento da didáctica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em atenção à diversidade dos alunos

Para os professores do ensino primário e secundário do Namibe, as reais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aulas são mais formação contínua, professores especializados (melhor preparação académica), melhores condições de trabalho (melhor remuneração), mais esforço dos professores e mais colaboração dos pais.

Para um professor do ensino primário do Namibe as necessidades formativas dos professores do ensino primário são iguais às necessidades dos professores no ensino secundário. A maioria dos professores do ensino secundário do Namibe considera que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário, pois o ensino primário é o primeiro contacto com a escola.

Os professores do ensino primário e secundário do Namibe consideram que as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas, sobretudo, com a interacção com a família, a falta de preparação dos professores e a falta de condições de trabalho na escola, com os currículos. Sobre o que se deve fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade, os professores do ensino primário e secundário do Namibe são unânimes em dizer que é especialmente mais formação, palestras, colóquios e outras acções formativas.

A maioria dos professores do ensino primário e secundário do Namibe não participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade”.



CATEGORÍA E: compromiso da escola e da comunidade educativa no proceso de atención à diversidade dos alumnos

Acerca da concepción que a Institución tem sobre a atención à diversidade dos alumnos na sala de aulas, os profesores do ensino primário do Namibe disseram existir preocupación sobre as dificultades de aprendizagem, existir un colega da área da psicología/psicopedagogía que colabora con os profesores e encargados de educación de modo a arranjar solucións para ultrapassar as dificultades do alumno. Noutro caso, a Institución non tem condicións e cada profesor tenta resolver à súa maneira esta cuestión. Quanto aos profesores do ensino secundário do Namibe dizem que há preocupación, outro que há un proxecto e outro que non existe proxecto.

Sobre como é abordada a cuestión da atención à diversidade na súa escola, os profesores do ensino secundário do Namibe reúnem-se para se cuestionarem porque é que os alumnos desisten e tentan perceber os motivos da indisciplina e os profesores do ensino primário do Namibe fan planificacións, existindo a preocupación pola non exclusión das crianças.

Sobre o que é que a escola tem organizado para que os profesores tenham competencias estratéxicas para atender a diversidade dos alumnos numa escola do ensino primário do Namibe, a dirección provincial e os gestores organizaron un sistema de seminários quinzanais, unha escola secundaria do Namibe tem organizado tamén treinos pedagóxicos, preocupa-se en coñecer ben os alumnos e en saber lidar con os alumnos indisciplinados, non creando distanciamento.

Para os profesores do ensino secundário do Namibe, a escola procura estratéxicas para unha cultura inclusiva, unha delas tentando reflectir porque é que os alumnos desisten, e ningún profesor da escola primaria do Namibe respondeu a esta cuestión.

Em relación à política de superación dos profesores para a atención à diversidade dos alumnos na sala de aulas, para os profesores do ensino primário do Namibe, esta é realizada através de accións formativas, envolvimento dos pais, debate con colegas e orientadores. Numa escola secundaria de Namibe non existe esta política, noutra existen treinos realizados quinzanalmente e noutra tenta-se crear unha boa relación entre profesor/alumno. Aucoin (2014) considera que para eliminar as desigualdades e crear escolas inclusivas se require un cambio sistemático e envolve neste sentido, profesores, pais, directores, políticas educativas bem como os académicos numa partilha conjunta de un proxecto colectivo que busca superar as barreiras e crear capacidades.



O projecto educativo não tem em conta a diversidade dos alunos, para os professores do ensino secundário do Namibe e nenhum professor do ensino primário do Namibe respondeu a esta questão. Para os professores do ensino primário e secundário do Namibe a planificação das aulas é feita de forma geral.

Somente um professor do ensino secundário do Namibe respondeu como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola dizendo que esta é ínfima e nenhum professor do ensino primário do Namibe respondeu a esta questão. Os professores do ensino primário e secundário do Namibe consideram o contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos importante.

4.3.3. Análise de entrevistas dos professores do ensino secundário de Benguela

Com base no guião da entrevista (Cf. Apêndice V), apresentamos os resultados obtidos da análise dos dados recolhidos junto dos professores S1-1, S1-2, S1-3, S1-4 e S1-5 tendo em conta os aspectos como: idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra, grau académico, classe, tipo de escola e número de alunos por turma, nível de *conhecimento* sobre a diversidade, atitudes e valores perante os alunos, políticas de aperfeiçoamento das didácticas da inclusão e a participação da comunidade educativa no processo da diversidade.

Categoria A: Categoria A: Diz respeito a identificação dos participantes, quanto a sua idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra a trabalhar, grau académico, classe ou disciplina que lecciona, tipo de centro, número de alunos na sua turma (Apêndice II)

Tabela 76

Identidade do professor (idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra, grau académico, classe, disciplina, tipo de escola e número de alunos por turma)

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	S1-1	Tenho 33 anos de idade, sexo masculino, 6 anos de serviço nesta instituição, tenho o 4º Ano do ensino superior em Ciências da Educação (licenciatura) opção geografia, e lecciono a geografia a 10ª, 11ª e 12ª classes do ensino secundário, a escola é de regime comparticipada, tenho 45 alunos por turma.
	S1-2	Tenho 37 anos de idade, sexo feminino, 16 anos de serviço nesta instituição, tenho o 4º Ano do ensino superior (bacharel) em Educação Especial, a leccionar a História a 7ª, 8ª e 9ª classe do ensino secundário, a escola é de regime comparticipada, tenho 47 alunos por turma.
	S1-3	Tenho 51 anos de idade, sexo feminino, 23 anos de serviço, 4º Ano do ensino



	superior (bacharel) opção sociologia, e lecciono a sociologia a 11ª e 12ª classes do ensino secundário a escola é de regime comparticipada, tenho 40/47 alunos por turma.
S1-4	Tenho 35 anos de idade, sexo masculino, com 15 anos de serviço nesta instituição licenciado em linguística inglesa fazer o mestrado em Ciências da Educação, a escola é comparticipada, tenho 40-47 alunos por turma da 10ª, 11ª e 12ª classes e lecciono a língua inglesa.
S1-5	Tenho 36 anos de idade, sexo feminino, com 3 anos de serviço nesta instituição, licenciada em direito jurídico civil, a leccionar a cadeira de direito a 10ª, 11ª e 12ª classes, a escola é de regime comparticipada e tenho 40/47 alunos por turma.

Elaboração própria

Conclusão geral da categoria A: Relativamente a questão da identidade, foram entrevistados cinco professores do ensino secundário de Benguela. Os professores tinham idades entre 33 e 51 anos, sendo a média de idade de 38.4 anos. Três são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Trabalhavam na escola onde leccionavam entre 3 aos 23 anos, sendo a média 12.6 anos. Quanto ao grau académico, dos cinco professores três são licenciados em diferentes áreas: direito jurídico civil, literatura inglesa e geografia e outros dois são bacharéis, um em sociologia e um outro a educação especial. Quanto ao tipo de escola, os cinco entrevistados referiram ser comparticipada e observa-se que os professores têm entre 40 e 47 alunos por turma. Dos cinco questionados, quatro leccionavam as classes da 10ª, 11ª e 12ª classes (II ciclo do ensino secundário) e dois leccionavam a 7ª,8 e 9 classes (I ciclo do ensino secundário).

Categoria B: Reflecte aspectos relacionados como o trabalho do professor da utilização de estratégias metodológicas/ didácticas, grau de conhecimentos, e de percepção quanto a atenção à diversidade desde as práticas pedagógicas diárias baseadas na própria experiência. De outra forma expressa as experiências habituais dos professores na sala com os alunos (Cf. Apêndice II)

Tabela 77

O professor já ouviu falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na ala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	S1-1	Sim
	S1-2	Não
	S1-3	Sim
	S1-4	Não
	S1-5	Sim



Elaboración propia

Os profesores deram respostas muito variadas, sendo três referiram que sim, já ouviram falar da temática, e dois (S1-1 e S1-2) nunca ouviram falar de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas.

Tabela 78

Possui alguns conhecimentos sobre a mesma questão?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	S1-1	Sim
	S1-2	Não
	S1-3	Sim, cada um com sua especificidade ou dificuldade, aqueles que têm uma inserção muito fácil e aqueles que têm dificuldades, é necessários trabalhar com eles, e dar muita atenção àqueles que têm problemas de assimilação, muitas das vezes têm problema no próprio lar, são várias situações pode se falar de desestruturação familiar.
	S1-4	Não
	S1-5	Sim

Elaboração própria

Os cinco entrevistados responderam à questão colocada de maneira muito diversificada. Porém, as respostas dadas revelam no geral que se tem “algum” conhecimento sobre o assunto, embora a explicação demonstra uma certa limitação em termos de conhecimentos talvez pelo facto de o assunto ser novo é pouco conhecimento no âmbito da escola.

Tabela 79

Na sua opinião, os professores reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	S1-1	Sim no geral.
	S1-2	Através de seminários de capacitação dos professores.
	S1-3	Reúnem, mas eu acho que é preciso algum impulso chamá-los à razão para poderem identificar esses problemas no terreno, e fazerem algo para mudar a situação.
	S1-4	Sim.
	S1-5	Sim.

Elaboração própria



Os cinco professores afirmam que os professores no geral reúnem estratégias metodológicas e didácticas para a diversidade de alunos na sala de aulas. A respeito disso, o professor S1-3 afirma ser necessário o apoio aos professores para a identificação da diversidade na sala de aulas para a mudança do estado actual.

Tabela 80

Fale-me da forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas.

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
	S1-1	Colocar todos ao mesmo nível, começando por ensinar um nível mais básico e ir identificando e conhecendo as dificuldades de cada aluno a partir daí.
EXP	S1-2	Trabalhar em colaboração com o encarregado de educação, os alunos com baixa assimilação ou indisciplinados, bem como nos 10 minutos de intervalo apoiar mais esses alunos.
	S1-3	O professor não deve chamar o aluno de burro, ele está ali para aprender, perder mais tempo com aqueles meninos que tem dificuldade na aprendizagem e saber como os avaliar para chegar ao nível dos outros.
	S1-4	Enquadrar os níveis de capacidade de adaptação numa aula. Dizer que o professor deve, de facto, de forma separar estes alunos e distribuir a atenção aos mesmos, e tendo em conta as situações ou os problemas que eles encontram.
	S1-5	O professor não é apenas um transmissor de conhecimento, é um instrutor que exerce papel de educar e de pai ou de uma mãe.

Elaboração própria

Quando questionados da “*forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas*”, as respostas dadas foram muito variadas. Três referiram ao papel do professor e de educador, que deve acolher os alunos como seus filhos. Ainda um outro refere ao trabalho de colaboração com os pais e encarregados de educação. Na generalidade demonstraram preocupação pela não exclusão destes alunos “*O professor não é apenas um transmissor de conhecimento, é um instrutor que exerce papel de educar e de pai ou de uma mãe*”.

Tabela 81

Conhece algumas estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas? Quais?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
--------	--------------------------	-----------------------------------



CONO	S1-1	Explicação do tema através de aulas expositivas, de trabalhos em grupo, de trabalhos individuais. Pelo trabalho individual cada um vai identificar as suas dúvidas e apresentar ao professor.
	S1-2	N.R
	S1-3	Sim. O professor deve ir ao encontro do aluno, verificar se há problemas em casa, os pais saem cedo e as crianças não se alimentam devidamente.
	S1-4	Agrupar aqueles que têm deficiência de audição, colocá-los à frente, e aqueles que achamos que são alunos menos distraídos, então o professor devia ter mais atenção naqueles alunos no sentido de os enquadrar noutros alunos que achamos melhores na turma.
	S1-5	Não excluir, incentivar os alunos, falar com eles sobre o seu comportamento. Falta de afecto e carinho por parte da família é um dos problemas...

Elaboração própria

Questionados sobre a questão algumas estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas, os professores que responderam a esta questão referiram as seguintes estratégias resumidamente: a importância de colocar o aluno mais desatento ou com dificuldades nos lugares à frente do professor, o uso de materiais como cartazes, trabalhos de grupo, jogos foram estratégias indicadas por quatro dos professores entrevistados, bem como o amor à profissão e maior interacção professor e família.

Conclusão geral da categoria B: Dos 5 professores do ensino secundário de Benguela entrevistados apenas dois não ouviram falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. Quanto aos seus conhecimentos acerca desta questão unicamente 3 responderam dizendo que têm conhecimentos.

Todos os professores consideram que reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, sendo que um completa a resposta dizendo que através de seminários de capacitação dos professores.

A forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas, tem em conta enquadrar os níveis de capacidade começando por ensinar a partir de um nível mais básico, trabalhar com o encarregado de educação, apoiar os alunos com mais dificuldade durante o intervalo das aulas e o papel de pai/mãe que o professor também tem que ter.

Quanto às estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas passam por aulas expositivas, trabalhos de grupo e individuais, colocar os alunos com



deficiencia de audición e os mais distraídos nos lugares da frente ou entre os alunos bons, não separando ou excluindo os alunos, verificar também se o ambiente familiar dos alunos estará a trazer-lhes problemas.

Categoria C: refere-se as atitudes e nível de relação do professor com os alunos na sala de aulas incidindo na gestão formativa do aluno, desenvolvimento das habilidades comunicativas, habilidades e competências interpessoais, a formação, a gestão da turma na perspectiva de uma educação baseada em valores e princípios da inclusiva (Cf. Apêndice II)

Tabela 82

Existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	Sim é uma escola integrada, com alunos com deficiência auditiva, os professores e os próprios colegas auxiliam estes alunos.
	S1-2	Sim. Incentivar.
	S1-3	Os professores deveriam falar mais uns com os outros para reforçar a melhoria.
	S1-4	Sim.
	S1-5	N.R

Elaboração própria

Solicitados para responder se *existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas*, quatro dos cinco entrevistados afirmam que existem iniciativas ainda argumentava o S1-1 tratando-se de uma escola de integração “os professores e os próprios colegas auxiliam os alunos com deficiência auditiva”. Ressalta uma iniciativa baseada na cooperação e colaboração. O S1-2 não respondeu à pergunta.

Tabela 83

Como avalia a relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	N. R
	S1-2	N. R
	S1-3	Há muito a fazer.
	S1-4	Não há.
	S1-5	N. R

Elaboração própria



Relativamente a questão, apenas dois professores (S1-3 e S1-4) responderam de forma lacónica, apontando para a não existência da unidade na diversidade na sala de aulas. Um refere que há muito que fazer e o outro diz não haver unidade na diversidade. Tudo indica que o aspecto da unidade na diversidade não esta claro ou não constitui tema nas salas de aulas. No caso de outros professores nomeadamente S1-1, S1-2 e S1-5 não responderam à questão.

Tabela 84

Fala-se da questão da atenção à diversidade na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	N.R
	S1-2	N.R
	S1-3	N.R
	S1-4	N.R
	S1-5	N.R

Elaboração própria

Dos cinco questionados “*Fala-se da questão da atenção a diversidade na sala de aulas*”, surpreende-nos o facto de que em unanimidade nenhum dos cinco professores respondeu a essa questão o que leva a apreender que os professores ora não entenderam a pergunta colocada ora porque não se fala desta questão na sala de aulas.

Tabela 85

Existe algum projecto para uma cultura inclusiva?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	Sim, sendo uma escola integrada, tem havido formações no sentido de ajudar os professores a lidarem com a deficiência auditiva.
	S1-2	Trabalhar em conjunto com todas as turmas trocando experiências.
	S1-3	Não, mas há preocupação.
	S1-4	Não.
	S1-5	Não, mas existem medidas tais como fazer excursões que ajudam à inclusão.

Elaboração própria

Quanto a esta questão, os cinco professores entrevistados deram respostas diversificadas. Dois professores, um afirma que “sim, sendo uma escola integrada, tem havido formações no



sentido de ajudar os professores a lidarem com a deficiência auditiva” e um outro refere ao trabalho conjunto para troca de experiências. No entanto, parece haver preocupação com o processo da inclusão mesmo sem muita clareza do que implica um projecto que incentiva a cultura da inclusão.

Tabela 86

A tarefa para a casa abrange a diversidade de alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	Igual, mas oriento melhor o aluno com deficiência auditiva, para que consiga fazer a tarefa proposta.
	S1-2	As tarefas são iguais, à excepção de um aluno com deficiência auditiva e outro mudo
	S1-3	Igual para todos, mas deve ser verificada na aula.
	S1-4	Igual.
	S1-5	Sim, tive alunos na 10 classe que não sabiam ler e escrever e para esses a tarefa era diferente.

Elaboração própria

Os cinco professores responderam de maneira unânime dizendo que a tarefa para casa tem sido igual para todos os alunos, excepção de alunos com necessidades especiais como justificam os professores S1- “oriento melhor o aluno com deficiência auditiva, para que consiga fazer a tarefa proposta” e o S1- 2 “à excepção de um aluno com deficiência auditiva e outro mudo”.

Tabela 87

Existem actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aula?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	Sim, todos os alunos, apresentam a sua própria ideia em função do trabalho proposto, não importa certo ou errado, para com ajuda do professor e os alunos chegarem a um consenso, em que ponto ele falhou e ser orientado para que a próxima consiga fazer melhor.
	S1-2	N.R
	S1-3	Sim.
	S1-4	O professor tem 45 minutos para dar a matéria e não consegue perder tempo nestas actividades.
	S1-5	N.R

Elaboração própria



Questionados sobre se existem actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas somente 3 professores responderam, destes dois dizem que sim e outro diz que não porque a matéria tem de ser dada e os 45 minutos não são suficientes para se debaterem estes assuntos. Os professores S1-2 e S1-5 não responderam à questão.

Conclusão geral da categoria C: Quanto às iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, dos 5 professores entrevistados 4 responderam dizendo que existem. Um porque trabalha numa escola de integração, outro considera que os professores deveriam falar mais uns com os outros. Concernentemente a relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas só 2 professores responderam, um disse não haver e o outro que ainda há muito a fazer. Nenhum professor respondeu sobre se se fala da questão da atenção à diversidade na sala de aulas. Sobre se existe algum projecto para uma cultura inclusiva, 3 professores responderam que não e dois dizem haver, um diz trabalhando em conjunto com outras turmas de modo a trocar experiências e outro dado que a escola é integrada e tem havido a preocupação de ajudar os professores a lidarem com a deficiência auditiva. Nenhum professor respondeu se o projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos.

Dos 5 professores entrevistados, 4 dizem que as tarefas individuais são iguais para todos, apesar de dois professores terem a preocupação de orientar o trabalho ao aluno com deficiência auditiva. Apenas um professor refere dar uma tarefa diferente pois chegou a ter alunos na 10ª classe que não sabiam ler nem escrever. Questionados sobre se há actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas, somente 3 professores responderam, destes dois dizem que sim e outro diz que não porque a matéria tem de ser dada e os 45 minutos não são suficientes para se debaterem estes assuntos.

Categoria D:reflece as necessidades identificadas nos professores no desenvolvimento das aulas a nível de metodologias, conteúdos, avaliação, recursos. Por outro lado, na sua própria formação, a partir da experiência profissional educativa para o melhoramento das suas tarefas na perspectiva de uma educação para todos (Cf. Apêndice II)

Tabela 88

Na sua opinião, quais são as principais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código Nº registro	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
-----------------------	-----------------------------	-----------------------------------



	S1-1	Formação contínua.
	S1-2	Mais encontros de capacitação, seminários, assim como troca de experiência com outras escolas, mais acompanhamento da direcção da escola.
NECE	S1-3	Seminários, debates, empenho e responsabilidade do professor.
	S1-4	Fonte de pesquisa, por exemplo uma biblioteca na instituição. Motivação através de um salário bem remunerado...
	S1-5	Os professores têm apenas a formação pedagógica /Psicológica, falta a formação de educação social...

Elaboração própria

Quando questionados acerca das principais necessidades formativas que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aulas, dos 5 entrevistados o S1-1, S1-2, S1-3 indicam como principais necessidades formativas a formação através dos seminários, encontros de refrescamento, trocas de experiências, debates e o acompanhamento pessoal do professor pela direcção da escola. O Professor S1-3 ressalta o valor da autoformação do professor e a continuação, o S1-4 refere a necessidade da não existência de bibliotecas escolares, e o S1-5 acha que é também necessidade formativa o desconhecimento da parte do professor da educação social.

Tabela 89

Acha que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário? Porquê?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	S1-1	A necessidade de formação é importante para todos os professores.
	S1-2	As necessidades são diferentes.
	S1-3	Algumas diferenças.
	S1-4	São diferentes.
	S1-5	N.R

Elaboração própria

Observa-se que, dos cinco professores entrevistados três acham que as necessidades formativas entre professores de ensino primário e secundário são na realidade diferentes. No entanto, não apresentaram argumentos acerca da opinião dada. Ainda o professor S1-1 acha que sentir necessita de formação é importante para qualquer professor. Assim, verifica-se a ausência do contributo nesta questão do professor S1-5.



Tabela 90

Desde a sua experiência docente educativa, acha que as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas com a falta de preparação dos professores, com a falta de estratégias metodológicas, com as condições de trabalho?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	S1-1	Fraca formação dos professores, com a família, todos os membros que devem integrar esse processo todo.
	S1-2	Formação
	S1-3	É importante o trabalho entre a escola e família.
	S1-4	Concordo
	S1-5	Estão relacionadas com tudo isso. Numa turma com 45 alunos, é preciso ter muita paciência, conhecer as particularidades dos alunos, é preciso muita dedicação.

Elaboração própria

Os entrevistados, de acordo com os resultados da tabela, acharam que as necessidades formativas dos professores para atenção a diferença do aluno na sala de aulas têm relação com a falta de preparação dos professores em relação ao tema da diversidade, com a falta de metodologias e estratégias próprias da inclusão, bem como com as condições de trabalho na escola, apontando como exemplo o elevado número de alunos por turma, com os currículos, e com a falta de interação entre a escola e a família.

Tabela 91

O que é que acha que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
NECE	S1-1	O professor devia deixar um pouco aquela parte que é o egocentrismo formação. Muitas das vezes não precisa ter uma formação dirigida, mas uma auto-formação, a título de investigação, não só em bibliografia, mas também por colegas...
	S1-2	Instituição deveria acompanhamento mais o professor, ver quais são as dificuldades dele e ajudá-lo.
	S1-3	Mais rigor na admissão de professores, têm que saber transmitir bons valores morais e cívicos.
	S1-4	N.R
	S1-5	N.R

Elaboração própria

Respondendo a questão do que se deveria fazer para ajudar o professor a educar e educar-se para a diversidade, três dos cinco professores entrevistados apontam para uma atitude de abertura por parte do próprio professor para ir aprendendo com os outros, (valorização da



aprendizagem em grupo), para a auto formação, para um acompanhamento personalizado do professor pela direcção da escola, e rigorosidade acima de tudo na admissão do professor na carreira docente pelo facto de que se espera do professor um contagiante de valores morais e cívicos.

Tabela 92

Participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade”?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	Sim, a educação especial, simbologia de trabalho para os deficientes auditivos.
	S1-2	Não
	S1-3	Na licenciatura em sociologia, falamos de exclusão de inclusão, falamos da problemática familiar, desse problema de desestruturação, então tenho bases desta temática.
	S1-4	Não.
	S1-5	Não.

Elaboração própria

Questionados acerca da participação nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática da atenção a diversidade, as respostas dadas são diversificadas visto que dois dos cinco entrevistados afirmam terem participado nos últimos dois anos em algum seminário, um diz de deficiências auditivas e o outro diz terem falado da inclusão/ exclusão nas suas aulas de licenciatura em sociologia. Os professores S1-2, S1-4, e S1-5 foram unânimes em afirmar de não terem participado em nenhuma formação relativamente a essa questão tratando dos últimos dois anos.

Conclusão geral da categoria D: Para os professores do ensino secundário de Benguela, as principais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aulas são principalmente mais formação contínua, seminários. A remuneração como factor de motivação foi também um aspecto referido.

Quanto às necessidades formativas dos professores do ensino primário serem diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário, dos quatro professores que responderam dois dizem serem diferentes, um justifica que o ensino primário é o ponto de partida. Os outros dois professores consideram a formação sempre necessária seja qual for o nível de ensino. Para os professores as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas com todos os pontos apresentados, a formação, a família e o número de alunos na turma. Apenas três professores responderam à questão sobre o que se deveria fazer para



ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade e estes referiram mais acompanhamento por parte da instituição, e mais rigor na admissão dos professores.

Dos cinco professores, três não participaram nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade”, um dos professores falou sobre este assunto na sua licenciatura e outro teve um seminário em educação especial na área dos deficientes auditivos.

Categoría E: realça, por um lado a vinculação da escola com os processos inclusivos, desde os projectos educativos, organização das práticas pedagógicas, políticas internas de superação de necessidades formativas dos professores com vista a uma educação inclusiva e por outro lado o envolvimento da família nos projectos educativos

Tabela 93

Que concepção tem a Instituição sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	N.R
	S1-2	Há preocupação.
	S1-3	Há ideias, mas têm que ser concretizadas. Temos que moldar o comportamento dos alunos.
	S1-4	Há preocupação.
	S1-5	N.R

Elaboração própria

Procurando saber da ideia que se tem na escola sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, dos cinco entrevistados, três professores afirmam haver uma certa inquietação por parte da escola em relação ao fenómeno de atenção à diversidade. De outro lado, estão os professores S1-1 e S1-5 não se referiram (N.R) a esta questão.

Tabela 94

Como é abordada a questão da atenção à diversidade na sua escola?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	Fazer mais formação, actualizar os professores.
	S1-2	N.R
	S1-3	N.R
	S1-4	N.R
	S1-5	Reúnem-se para se questionarem porque é que os alunos desistem.

Elaboração própria



Entrevistados, de como tem sido abordada a questão da atenção a diversidade na escola, dos cinco professores apenas dois responderam. Um apontava para fazer mais formação de actualização para os professores e um outro que em função da atenção à diversidade se reúnem para questionar os motivos que levam os alunos a desistência. Os outros três professores não responderam (N.R) a questão.

Tabela 95

A escola procura estratégias para uma cultura inclusiva?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	Sim, porque é uma escola que se encontra no seio de uma comunidade carente, a comunidade nem toda está aberta a novas tecnologias de conhecimento que são adquiridos através das TICs, então a atenção é maior, porque ao aluno, tem conhecimentos mais baixos em relação a idade que ele apresenta. Tendo em conta isto, a escola tem um plano de integração destes alunos.
	S1-2	N.R
	S1-3	N.R
	S1-4	N.R
	S1-5	N.R

Elaboração própria

Quanto a questão “a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva” apenas o professor S1-1 respondeu afirmando positivamente e justificando a sua afirmação diz: a escola tem um plano de integração destes alunos”. Os professores S1-2, S1-3, S1-4 e S1-5 não responderam (N.R) a questão colocada.

Tabela 96

O que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S1-1	A Instituição tem realizado seminários, seminários por especialidade, seminários gerais.
	S1-2	N.R
	S1-3	Deveria organizar mais encontros, nas alturas de pausa para melhorarmos.
	S1-4	N.R
	S1-5	N.R

Elaboração própria

O S1-1 afirma ter havido na escola seminários gerais e específicos em continuação, o S1-3 faz uma proposta de como deveria existir mais encontros aproveitando as pausas pedagógicas



com o objectivo de melhorar o que se percebe dele um grito de apoio no desenvolvimento das competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos. Os S1-2, S1-4 e S1-5 não reponderam (N.R) a questão relativamente aquilo que a escola tem organizado para que o professor desenvolva competências para gerir a diversidade de alunos na sala.

Tabela 97

Qual é a política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	S1-1	N.R
	S1-2	N.R
	S1-3	N.R
	S1-4	Mais encontros científicos, encontros metodológicos, no sentido de superar os obstáculos que temos encontrado na instituição
	S1-5	N.R

Elaboração própria

Quando questionados acerca da” política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas”, apenas um professor respondeu realçando encontros científicos e metodológicos “no sentido de superar os obstáculos que temos encontrado na instituição”. Os outros quatro professores não responderam a esta questão.

Tabela 98

O projecto educativo tem em conta a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	S1-1	N.R
	S1-2	N.R
	S1-3	Plano semanal ou o plano quinzenal, mas cada professor tem que ter consciência do que vai ensinar e das dificuldades que vai encontrar.
	S1-4	N.R
	S1-5	N.R

Elaboração própria

Tabela 99

A planificação das aulas abrange a diversidade de alunos?



Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	S1-1	Não. Os professores fazem sempre uma planificação geral, mas que inclua todos os alunos tendo em conta as suas diferenças.
	S1-2	N. R
	S1-3	N. R
	S1-4	Não
	S1-5	N. R

Elaboração própria

Sobre a existência dos projectos educativos se tem em conta a diversidade de alunos, dos 5 professores entrevistados apenas um respondeu referindo-se ao “Plano semanal ou o plano quinzenal, mas cada professor tem que ter consciência do que vai ensinar e das dificuldades que vai encontrar”. Parece a ideia de projecto não estar muito clara nas escolas.

Relativamente a questão da planificação de aulas se abrange a diversidade dos alunos dos cinco entrevistados apenas dois respondem afirmando que a planificação não abrange a diversidade dos alunos. O S1-1 acrescenta afirmando que “os professores fazem sempre uma planificação geral, mas que inclua todos os alunos tendo em conta as suas diferenças”. O S1-2, S1-3 e S1-5 não responderam (R.N) a questão colocada.

Tabela 100

Como avalias a participação dos pais nos projectos educativos da escola?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	S1-1	N. R
	S1-2	N.R
	S1-3	N.R
	S1-4	N.R
	S1-5	N.R

Elaboração própria

Os cinco professores questionados, “como avalias a participação dos pais nos projectos educativos da escola”, os resultados espelhados pela tabela chamam atenção como em unanimidade os professores não responderam a questão. Facto este que nos deixa várias interrogações. Será que os professores não perceberam a questão? Será que a pergunta devia ser formulada de outra maneira?



Tabela 101

O contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos é importante?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	S1-1	Sim. Visto que existe uma comissão de pais e encarregados de educação que apresentam algumas sugestões e partilham com escola, nesse caso a direcção da escola, para que estejam mais perto da escola, e estando mais próximos da escola também acompanhem directamente o processo de ensino dos seus educandos.
	S1-2	Sim há uma boa colaboração, chamamos os encarregados, para assistirem à aula para verem como é que é o comportamento dos seus filhos.
	S1-3	Falta mesmo acompanhamento por parte dos pais e encarregados de educação e mais abertura, devia haver mais abertura entre família e escola para podermos caminhar juntos.
	S1-4	Não 100%, mas 50% a família participa.
	S1-5	A verdade ultimamente, boa parte ou na maior parte dos encarregados de educação aparecem para matricular, cobrar a pauta e todo aquele acompanhamento que se devia dar ao seu educando, descartam deixam tudo para o professor e isso torna na verdade o trabalho mais difícil, porque é preciso haver essa colaboração, essa interacção escola família, para que se ajude nesse tal processo na formação do aluno, fora disso torna-se mais difícil. Eu podia acrescentar que nós os professores que tenhamos mais paciência, consideremos os alunos, partamos do princípio de que os alunos são nossos filhos, partindo desse princípio vai tornar o nosso trabalho mais fácil, porque a nos darmos com ele, vamos nos colocar no lugar de filho e consciencializá-lo nesse sentido. Exigir do aluno esse respeito, estou no lugar do teu pai da tua mãe exige esse respeito e ser amigo dele daquele pai que é amigo, conversa e aconselha e não um comandante que esta ali na sala de aulas e, claro, o trabalho torna-se mais difícil...

Elaboração própria

Quando questionados se o contributo da família no processo da atenção a diversidade dos alunos é importante, os cinco professores responderam de forma diversificada, mas confirmando a importância do contributo da família no processo da diversidade para fazerem juntos o caminho no acompanhamento dos educandos.

Conclusão geral da categoria E: Só 3 professores do ensino secundário de Benguela responderam acerca da concepção que a instituição tem sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. Dois dizem que há preocupação sobre este assunto e um diz existem



ideias. Apenas dois professores responderam sobre como é abordada a questão da atenção à diversidade na sua escola, um diz que é necessário fazer mais formação e actualizar os professores e outro diz que os professores se reúnem para se questionarem porque é que os alunos desistem. Um professor respondeu que a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva através de um plano de integração de alunos provenientes de uma comunidade carente e que tem um baixo nível de conhecimentos em relação à idade.

Quanto à questão sobre o que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos, apenas dois professores responderam. Um dizendo que a Instituição tem realizado seminários, seminários por especialidade e seminários gerais e outro professor refere que a Instituição deveria organizar mais encontros, nas alturas de pausa para melhorarem. Em relação à política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas só um professor respondeu que são necessários mais encontros científicos, encontros metodológicos, no sentido de superar os obstáculos que têm encontrado na Instituição.

Apenas um professor respondeu que o projecto educativo tem em conta a diversidade dos alunos através da elaboração de um plano semanal ou o plano quinzenal, mas que cada professor tem que ter consciência do que vai ensinar e das dificuldades que vai encontrar.

Quanto à questão se a planificação das aulas abrange a diversidade de alunos os dois professores que responderam dizem que não e um acrescenta que os professores realizam uma planificação geral, mas que inclui todos os alunos tendo em conta as suas diferenças. Nenhum professor respondeu a como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola.

Quanto à questão sobre o contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos ser importante, todos os professores responderam e apenas um refere que a família não contribui de forma suficiente sendo por isso necessário que os professores também sejam “pais” e “amigos” destes alunos. Os restantes professores dizem existir uma boa colaboração.

4.3.4. *Análise de entrevistas dos professores de ensino secundário do Namibe*

Como é sabido, o uso de uma variedade de métodos torna a investigação mais objectivamente precisa. Dali, a nossa preocupação de incorporar aos dados do questionário dos 20 professores do Namibe os dados recolhidos junto dos professores S2-1, S2-2, S2-3, S2-4 e S2-5 com base no guião da entrevista (Cf. Apêndice V). Nesta entrevista analisaram-se os aspectos como: idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra, grau académico, classe, tipo de escola e número de alunos por turma, nível de *conhecimento* sobre a diversidade, atitudes e



valores perante os alunos, políticas de aperfeiçoamento das didácticas da inclusão e a participação da comunidade educativa no processo da diversidade.

Categoría. A: Categoría A: Diz respeito a identificação dos participantes, quanto a sua idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra a trabalhar, grau académico, classe ou disciplina que lecciona, tipo de centro, número de alunos na turma (Cf. Apêndice II)

Tabela 102

Identidade (idade, sexo, tempo de serviço na escola em que se encontra, grau académico, disciplina e classe, tipo de escola e número de alunos por turma)

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	S2-1	Tenho 27 anos de idade, sexo masculino, com 7 anos de serviço, tenho o 2º ano da escola superior pedagógica. A escola é pública, tenho de 22 a 37 alunos por turma.
	S2-2	Tenho 31 anos de idade, sexo masculino e tenho 4 anos de serviço, tenho o 1º ano da escola superior pedagógica. A escola é pública e tenho de 28 a 30 alunos por turma
	S2-3	Tenho 51 anos de idade, sexo feminino, 11 anos de serviço, licenciada em Psicologia, lecciono da 7ª a 9ª classe a disciplina de história a escola é pública e tenho de 30 a 35 por turma.
	S2-4	Tenho 30 anos de idade sexo feminino, 8 anos de serviço, bacharel em educação na escola superior pedagógica, a escola é pública, lecciono a língua portuguesa da 7ª a 9ª classes e o número de alunos por turma exila de 24 a 32.
	S2-5	Tenho 31 anos de idade, sexo feminino, 4 anos a trabalhar nesta instituição, tenho o 1º ano de comunicação Empresarial de Línguas, a escola é pública, tenho 35 alunos por turma.

Elaboração própria

Conclusão geral da categoria A. Quanto a identidade dos cinco professores entrevistados do ensino secundário do Namibe, tinham idades entre 27 e 51 anos sendo a média de idade de 34 anos. Três são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Trabalhavam na escola onde leccionavam entre 4 e 11 anos, sendo a média 6.8 anos. Quanto ao grau académico, dos cinco professores um licenciado, três frequentam entre o 1º e 2º anos do ensino superior e um bacharel. Quanto ao tipo de escola, os cinco entrevistados referiram ser uma escola pública e observa-se que os professores têm entre 22 e 37 alunos por turma. Dos cinco questionados, dois leccionavam a 7ª, 8ª e 9ª classes (I ciclo do ensino secundário).

Categoría B: Reflecte aspectos relacionados como o trabalho do professor na utilização de estratégias metodológicas/ didácticas, ao grau de conhecimentos, e de percepção quanto a atenção a diversidade desde as práticas pedagógicas diárias baseadas na própria experiência. De outra forma expressa as experiências habituais dos professores na sala com os alunos (Cf. Apêndice II).



Tabela 103

O professor já ouviu falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	S2-1	Sim. Por acaso já ouvi embora tenha muito pouco a dizer sobre tal processo porque me parece ser um tema muito novo para me pronunciar com muita autonomia.
	S2-2	Sim.
	S2-3	Sim .
	S2-4	Sim.
	S2-5	Sim (mas é difícil a implementação devido ao elevado n.º de alunos que temos)

Elaboração própria

Relativamente à questão, “Já ouviu falar sobre o processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?” os cinco entrevistados afirmaram que sim. Um referiu ainda que esta questão tem a ver com as “particularidades dos alunos, dificuldades de aprendizagem” e outro referiu que apesar de já ter ouvido falar este processo é de “difícil a implementação devido ao elevado número de alunos que temos”.

Tabela 104

Possui alguns conhecimentos sobre a mesma questão?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	S2-1	Sim, o professor deve estar mais atento aos alunos com dificuldades e os bons alunos podem ajudar também estes alunos.
	S2-2	Sim. Há um conjunto de comportamento e facilita o processo de ensino e aprendizagem, permitindo um movimento seguro no trabalho que o professor vai desenvolver perante os alunos.
	S2-3	Poucos e fracos.
	S2-4	Sim.
	S2-5	Nunca tivemos formação nesta área.

Elaboração própria

Os entrevistados, de uma maneira geral, confirmam ter alguns conhecimentos acerca da atenção à diversidade e responderam que sim, um respondeu que tem “poucos e fracos” conhecimentos e o professor S2-5 respondeu “Nunca tivemos formação nesta área”. Um outro professor do Namibe referiu ainda que “o professor deve estar mais atento aos alunos com dificuldades e os bons alunos podem ajudar também estes alunos” e outro que “há um conjunto de comportamentos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, permitindo um movimento seguro no trabalho que o professor vai desenvolver perante os alunos”.



Tabela 105

Na sua opinião, os professores reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONO	S2-1	Sim, há encontro semanal sobre este assunto.
	S2-2	Sim
	S2-3	Sim, de forma empírica vão tentando com toda a boa vontade aproximar-se dos alunos seguindo o princípio da atenção as particularidades dos alunos. Mas é muito débil porque a nossa formação em geral não aponta muito para esses aspectos com a excepção daqueles professores que se especializam em educação especial.
	S2-4	Sim.
	S2-5	Não (às vezes é necessária uma sala específica e não há por exemplo uma sala de informática disponível).

Elaboração própria

Em relação à questão “Na sua opinião, os professores reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas”, quatro professores consideram que sim. O professor S2-3 argumenta dizendo: “sim, de forma empírica vão tentando com toda a boa vontade aproximar-se dos alunos seguindo o princípio da atenção as particularidades dos alunos. Mas é muito débil porque a nossa formação em geral não aponta muito para esses aspectos com a excepção daqueles professores que se especializam em educação especial”. O professor S2-5 diz que não, dado que “às vezes é necessária uma sala específica e não há por exemplo uma sala de informática disponível”, ou seja, não existem condições de trabalho suficientes para reunir essas estratégias.

Tabela 106

Fale-me da forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aula.

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
EXP	S2-1	N.R
	S2-2	Há professores que consideram os seus alunos como seus filhos, havendo tempo para trabalhar e tempo para brincar.
	S2-3	A solução para muitos alunos é ignorá-los; outros expulsá-los da sala, ainda outros ameaçá-los de não voltarem sem o encarregado de educação e por cima de tudo uma falta vermelha pela indisciplina. Teria de dizer muitas coisas, mas é complicado o processo.
	S2-4	Indisciplinados e tímidos não excluir, procurar metodologias para que eles entendam a matéria.
	S2-5	Tentar motivar e sensibilizar o aluno sobre a importância da disciplina.



Elaboración propia

Relativamente a forma habitual como os profesores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas”, os professores deram respostas muito variadas, diz o professor S2-3 “a solução para muitos alunos é ignorá-los; outros expulsá-los da sala, ainda outros ameaçá-los de não voltarem sem o encarregado de educação e por cima de tudo uma falta vermelha pela indisciplina”. Um outro professor referiu o papel do professor e de educador, considerando os alunos como seus filhos. O professor S2-1 não respondeu a questão. Na generalidade, demonstraram preocupação pela não exclusão dos alunos e pelo uso de metodologias que possibilitam a aprender de todos e motivação dos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Tabela 107

Conhece algumas estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas? Quais?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
	S2-1	N.R
CONO	S2-2	A formação pedagógica, políticas do próprio governo. O governo deve colocar o professor no centro das atenções, deve-se valorizar mais o professor, falando dos salários, condições de trabalho, para ultrapassar essas dificuldades, a variedade e diversidade, nós queremos ter como modelo de professor aquele que trabalha por amor, amor a profissão e professor tem que ter muita paciência, e conversar com os pais como tem sido o processo de ensino e aprendizagem, professor cooperar com os encarregados de Educação... o ensino e aprendizagem é contínuo e bilateral.
	S2-3	Por exemplo colocar os alunos menos atentos à frente dos outros bem como outros que têm por exemplo dificuldade auditiva e visual. Estratégias de separar os alunos com mais dificuldades não são pedagógicas, podem mutilar os alunos.
	S2-4	No intervalo das aulas, realizam exercícios de forma a recuperarem.
	S2-5	Interação directa e jogos, interagir de forma aos alunos comunicarem entre eles.

Elaboración propia

Quanto às “estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas?”, os professores que responderam a esta questão referiram a importância de colocar o aluno mais desatento ou com dificuldades de aprendizagem nos lugares à frente do professor, a recuperação para aqueles alunos de ritmo lento, diálogo contínuo com pais e encarregados de educação, trabalhos de grupo, jogos. Ainda o professor S2-2 indica o amor à profissão e o maior envolvimento da família.



Conclusão geral da categoria B: Da análise feita desta categoria na base do reflexo dos aspectos relacionados como o trabalho do professor, da utilização de estratégias metodológicas/ didáticas, grau de conhecimentos, e de percepção quanto a atenção à diversidade desde as práticas pedagógicas diárias baseadas na própria experiência, expressão das experiências habituais na sala de aulas com os alunos à luz das cinco questões “conhecimento acerca da atenção à diversidade, estratégias metodológicas, didáticas e organizativas utilizadas, concluímos que os professores na generalidade já ouviram e possuem “alguns” conhecimentos mais teóricos que práticos acerca da atenção à diversidade como também do uso de algumas estratégias que, de forma geral, podem contribuir para que os alunos na sala de aulas sintam-se incluídos. Tais estratégias relacionam-se com a organização dos alunos na sala, as actividades conjuntas, a interacção escola/ família e professor, utilização de jogos, acolhimento de todos os alunos. Dos 5 professores do ensino secundário do Namibe entrevistados, todos ouviram falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. Quanto aos seus conhecimentos acerca desta, questão 3 responderam dizendo que têm conhecimentos, um diz que tem poucos e fracos e outro que nunca teve formação nesta área.

Apenas um professor considera que não reúne estratégias/ metodológicas e didáticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, dizendo que às vezes é necessária uma sala específica e não há uma sala de informática disponível, por exemplo. Outro apesar de dizer que reúne estratégias metodológicas, considera estas débeis já que a formação geral não contempla estes problemas e apenas os professores da educação especial estarão mais preparados.

A forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas, tem em conta a não exclusão destes alunos, a motivação para a disciplina, os professores considerarem os alunos como filhos. Outro explica que, no caso da indisciplina, muitas vezes é necessário ignorá-los ou expulsá-los da aula. Quanto às estratégias didáticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas passam por aulas onde os alunos possam interagir, colocar os alunos com deficiência de audição e os mais distraídos nos lugares da frente, cooperação com os encarregados de educação, amor à profissão e melhores condições de trabalho.

Entretanto verifica-se que há um desfasamento entre as perguntas e na maioria das respostas o que leva a vários questionamentos.



Categoría C: refiere-se as atitudes, a competência de gestão da sala de aulas incidindo na gestão formativa do aluno, no desenvolvimento das habilidades comunicativas, habilidades interpessoais, formação na perspectiva de uma educação baseada em valores e princípios da inclusão (Cf. Apêndice II)

Tabela 108

Existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	N.R
	S2-2	Sim.
	S2-3	Sim colocar os alunos a trabalhar em grupo na sala. Trabalhos de investigação em grupo podem ser boas iniciativas de formação para a diversidade.
	S2-4	Incentivar à não discriminação e exclusão.
	S2-5	Incentivar os alunos a não se limitarem ao que lhes é transmitido. Quando aparecem com dúvidas é um bom sinal.

Elaboração própria

Questionados sobre a existência de iniciativas de formação para a atenção à diversidade, quanto a esta pergunta, dois professores responderam que sim, dois responderam dizendo que se deve incentivar os alunos a não discriminação, exclusão e para a investigação e a expressarem as suas dúvidas. No entanto um professor não respondeu a esta questão.

Tabela 109

Como avalia a relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	N.R
	S2-2	Razoável.
	S2-3	Apono para mais criatividade, mais iniciativas e mais respeito pela diversidade.
	S2-4	N.R
	S2-5	Boa.

Elaboração própria

Dos cinco professores questionados, apenas 3 professores responderam a esta questão, dos quais um diz ser boa, outro diz ser razoável, e ainda o terceiro refere “aponta para mais criatividade, mais iniciativas e mais respeito pela diversidade”. O S2-2, e o S2-4 não responderam.



Tabela 110

Fala-se da questão da atenção a diversidade na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	N.R
	S2-2	N.R
	S2-3	Sim incentiva-se o respeito pelo outro.
	S2-4	N.R
	S2-5	N.R

Elaboração própria

A respeito da questão colocada, dos cinco entrevistados, apenas 1 professor respondeu e diz que sim. Ainda comenta que: “incentivando o respeito pelo outro”, uma maioria como demonstra a tabela, nomeadamente o S2-1, S2-2, S2-4 e S2-5 não responderam a esta pergunta o que pode significar sintomas de que o assunto não é tão comum entre professores e alunos na sala de aulas.

Tabela 111

Existe algum projecto para uma cultura inclusiva?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	N.R
	S2-2	N.R
	S2-3	Não existe ainda porque nós estamos a organizar. Creio que com a criação do gabinete psicopedagógico é provável que se criem também projectos.
	S2-4	Realização de concurso onde são todos incluídos, mesmo os com pouca capacidade de assimilação, de maneira que possam ganhar experiência a partir dos outros que já estão um pouco avançados.
	S2-5	Sim, actividades extra- curriculares.

Elaboração própria

Em relação a esta questão, três professores que responderam, um professor refere que a escola está a organizar-se de modo a criar um gabinete psicopedagógico onde provavelmente se irão criar estes projectos e outros dois dos que responderam sim, acham que a cultura inclusiva é feita através de actividades extra-curriculares, trabalho em conjunto com todas as turmas trocando experiências de forma que alunos superarem as suas dificuldades. Não obstante, dos professores S2-1 e S2-2 não obtivemos nenhuma réplica.



Tabela 112

O projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	N.R
	S2-2	N.R
	S2-3	Como não existe tal projecto de turma também não existe nada. Estas coisas são novas estamos a tentar organizarmo-nos em termos de projectos educativos e projectos de escola. Acredito que brevemente estaremos na carruagem da linguagem de projectos.
	S2-4	N.R
	S2-5	Não.

Elaboração própria

Quanto a esta questão, apenas dois professores responderam que não. Dos dois que responderam um ainda acrescenta dizendo: “como não existe tal projecto de turma também não existe nada. Estas coisas são novas estamos a tentar organizarmo-nos em termos de projectos educativos e projectos de escola. Acredito que brevemente estaremos na carruagem da linguagem de projectos”. Os restantes professores, S” -1, S2-2 e S2-4 não responderam a questão.

Tabela 113

A tarefa para a casa abrange a diversidade de alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	N.R
	S2-2	Igual para todos.
	S2-3	Igual para todos.
	S2-4	N.R
	S2-5	Igual para todos.

Elaboração própria

Em relação a esta pergunta “A tarefa para a casa abrange a diversidade de alunos”, os 3 professores que responderam foram unânimes. Dizem que a tarefa é igual para todos. Os restantes 2 professores não responderam à pergunta. Em resumo os professores que responderam mostrar que a atenção à diversidade dos alunos no processo do desenvolvimento das aprendizagens, a respeito do (trabalho independente) do aluno não se verifica a componente atenção a diversidade).



Tabela 114

Existem actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	N.R
	S2-2	Não, mas nas aulas fala-se nisso.
	S2-3	Pensamos que as aulas por exemplo de exposição por parte dos próprios alunos em pequenos grupos são uma iniciativa.
	S2-4	N.R
	S2-5	Nas aulas de Educação Moral e Cívica.

Elaboração própria

Relativamente à existência de actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas, dos 3 professores que responderam somente 1 diz não haver estas actividades. Um outro afirma que realizam actividades nomeadamente nas disciplinas de Educação Moral e Cívica. E ainda um outro afirma: “Pensamos que as aulas por exemplo de exposição por parte dos próprios alunos em pequenos grupos são uma iniciativa”. O S2-1 e S2-4 não responderam à questão.

Conclusão geral da categoria C: Quanto aos professores do ensino secundário da província do Namibe, relativamente as questões da categoria C que compreende sete interrogantes básicas que infere as iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade na sala de aulas, a apreciação da unidade na diversidade na sala de aulas, conversa sobre a diversidade na sala com os alunos, projectos com carácter “inclusão”, a diversidade vista desde a tarefa para casa, o incentivo de valores, visto sob a óptica do professor, nas suas atitudes, competências de gestão da sala de aulas, gestão formativa do aluno, desenvolvimento das habilidades comunicativas, habilidades interpessoais, formação na perspectiva de uma educação baseada em valores e princípios da inclusão. Quanto às iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, dos 5 professores entrevistados 4 responderam dizendo que existem. Um dos professores coloca os alunos a trabalhar em grupo fazendo trabalhos de investigação, outro incentiva-os a não discriminarem e não excluírem, outro incentiva-os a não se limitarem apenas ao que é transmitido nas aulas.

Em consideração a relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas só 3 professores responderam, um disse que era razoável e um outro considera boa.

Apenas um professor respondeu sobre se se fala da questão da atenção à diversidade na sala de aulas dizendo que se incentiva o respeito pelo outro.



Sobre se existe algum projecto para uma cultura inclusiva, dos 4 professores que responderam 2 dizem que não e dois dizem haver, um através das actividades extra-curriculares e outro através de um concurso onde são todos incluídos. Um dos professores que diz não existir projecto diz que está a ser criado um gabinete psicopedagógico e por isso futuramente esse projecto irá existir.

Só 2 professores responderam que não à questão se o projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos. Dos 5 professores entrevistados, apenas 3 responderam dizendo que as tarefas individuais são iguais para todos.

Questionados sobre se há actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas somente 3 professores responderam. Destes, dois dizem que sim, nas aulas de Educação Moral e Cívica e outro diz através de aulas de exposição por parte dos próprios alunos em pequenos grupos. Outro professor diz que não, mas que se fala nisso. Em suma a análise feita chama atenção para a existência de algum esforço quanto as iniciativas para a “atenção à diversidade” nas salas de aula tais como a não discriminação, a não exclusão, trabalhos em grupo, incentivo aos alunos a pesquisa, a participação e a expressão de suas dúvidas. No que diz respeito a unidade na diversidade apontam para criatividade e iniciativas. Há falta de projectos educativos no geral. Como consequência não existe também projectos de turma. As actividades extra-escolares, as aulas de educação moral e cívica são vistas como acções que incentivam a cultura da inclusão. Em contrapartida verifica-se nesta categoria um elevado número de questões não respondidas o que pode significar a ausência de conhecimentos sobre a temática.

Categoria D:reflecte as necessidades identificadas nos professores no desenvolvimento das aulas a nível de metodologias, conteúdos, avaliação, recursos. Por outro lado, na sua própria formação, a partir da experiência profissional educativa para o melhoramento das suas tarefas na perspectiva de uma educação para todos (Cf. Apêndice II)

Tabela 115

Na sua opinião quais são as principais necessidades que os professores têm para atender à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
S2-1	N.R	
S2-2		Aperfeiçoamento profissional, seminários, didáctica a arte de ensinar. Mais incentivos aos professores, tanto na remuneração, na escola, o professor tem que se



NECE		sentir à vontade com os colegas ...há muitas barreiras, o professor já não pode levantar a voz, não pode opinar diante dos seus superiores, a opinião já não é válida, é um bocadinho complicado. Mas seria bom que não houvesse exclusão, se houvesse mais unidade no seio dos professores isto permitiria o bom andamento do processo de ensino aprendizagem, se no seio dos professores não houver unidade é pior para os alunos.
	S2-3	São várias as necessidades em termos de formação que os professores apresentam nesse sentido: começaria mesmo por referir-me da própria preparação académica que muitas vezes é deficiente e não permite o professor a recursos à métodos adaptados à realidade da turma, estratégias didácticas, actualização nas novas metodologias que apontam para inclusão, actualização permanente. A preciosidade em buscar novos conhecimentos.
	S2-4	O professor não cumpre os objectivos da aula por causa dos alunos que não estão atentos...
	S2-5	Participação da família sobre o estado de saúde do seu educando (há alunos com deficiências visuais que deveriam estar noutra escola e matriculam-se nesta)

Elaboração própria

Quando a questão “Na sua opinião quais são as principais necessidades que os professores têm para atender à diversidade dos alunos na sala de aulas?” quatro professores dos cinco entrevistados indicaram com principais necessidades formativas as seguintes: aperfeiçoamento profissional, seminários, didácticas (estratégias de ensinar na diversidade) o incentivo, boa remuneração do professor, liberdade de expressão, barreiras nas relações interpessoais, competências interpessoais, a inclusão, unidade na diversidade. Preparação a académica de qualidade, estratégias didácticas para casos específicos, actualização em novas metodologias para a inclusão, autoformação, competências da gestão da turma, e a participação da família. O S2-1 não respondeu a esta pergunta.

Tabela 116

Acha que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário? Porquê?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
	S2-1	R.N
NECE	S2-2	Diferentes, o professor primário tem de dar matérias que não domina, necessita então de mais formação.
	S2-3	Partindo dos objectivos que se pretende atingir em cada um desses níveis e as competências a serem desenvolvidas nos alunos tanto do ensino primário quanto do ensino secundário, sou apologista em afirmar que existe uma grande diferença.
	S2-4	Diferente. Uma vez que o professor do ensino secundário, tem uma forma de acompanhar o processo de uma forma mais individualizada. Os alunos já trataram certos temas no ensino primário, então cabe a nós complementar esses mesmos conhecimentos.
	S2-5	No primário há mais necessidade pois é o primeiro contacto com a escola, no secundário só temos de continuar a motivar.

Elaboração própria



Relativamente a esta questão, dos cinco professores entrevistados quatro afirmam que existe diferença entre as necessidades formativas dos professores de ensino primário e secundário.” O S2-3 argumenta a afirmação da seguinte forma: “partindo dos objectivos que se pretende atingir em cada um desses níveis e as competências a serem desenvolvidas nos alunos tanto do ensino primário quanto do ensino secundário, sou apologista em afirmar que existe uma grande diferença.” O S2-1 não respondeu à questão.

Tabela 117

Desde a sua experiência docente educativa, acha que as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas com a falta de preparação dos professores nessa área, com a falta de estratégias metodológicas, com as condições de trabalho?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
	S2-1	Com a metodologia, o aluno tem que gostar da actuação do professor na sala de aulas.
NECE	S2-2	Reforçar mais a cooperação com os encarregados de Educação, com as famílias... O currículo, temos de saber dar o vamos apresentar aos nossos alunos, ... as condições das instituições escolares, as condições variam de escola para escola. Há escolas que têm melhores condições e há outras que carecem, às vezes as condições são muito precárias, ... não ter luz dificulta a actividade do professor. A escola quando oferece melhores condições facilita e incentiva os alunos. Aqui temos condições, temos luz, sala de informática, agora estamos a lutar para a qualidade de ensino.
	S2-3	Concordo plenamente. Está mesmo relacionado com toda esta problemática.
	S2-4	Condições de trabalho. A família colabora.
	S2-5	Está no material, meios de ensino. Uma sala onde tenha projectores em que os nossos alunos podem ver um filme. Aula de audiovisual, uma sala equipada. Se tivermos condições vai facilitar o trabalho e melhorar a aprendizagem do aluno.

Elaboração própria

Os dados desta tabela indicam que os cinco entrevistados responderam em unânime ao dizer que as necessidades formativas de acordo as suas experiências estão mais relacionadas com as metodologias de ensino, a cooperação e interacção entre família, escola e professor, com a concretização dos currículos, as condições escolares, a qualidade de ensino e meios didácticos e as tic.



Tabela 118

O que é que acha que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
	S2-1	Autoavaliação do professor
NECE	S2-2	Na escola incentivam a aumentar o nível académico. E isto é gratificante uma vez que vão aperfeiçoar o conhecimento. Considero a actividade do professor uma grande profissão.
	S2-3	Sou professor de carreira e amante da minha profissão. Para além daquilo que as políticas educativas têm feito e muito bem, necessita-se de uma intervenção rápida em termos de mudanças políticas educativas. Não basta reforma por detrás de mais reformas. Precisamos de gabinetes psicopedagógico funcionais e supervisores em acção nas escolas para ajudarem na materialização desses bons objectivos, propósitos da reforma que pode redundar num vazio. É preciso pensar: as condições em que se aprende não são iguais para todos. Como educar o professor para diversidade se ele se sente excluído de zonas de acesso, de escolas com condições de trabalho? Criar condições de trabalho é uma das estratégias para educar o professor a educar-se para a diversidade. E por último obrigar o professor a formação contínua.
	S2-4	Mostrar ao professor métodos de trabalho, debater com os colegas não se isolando.
	S2-5	N.R.

Elaboração própria

Os professores que responderam à pergunta “o que é que acha que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade?”, a maioria referiu a formação, seminários de capacitação. O diálogo entre professores, motivação não só através da remuneração, autoavaliação do professor e o incentivo a aumentar o nível académico foram também pontos referidos. Uma das respostas dadas é apresentada aqui “Sou professor de carreira e amante da minha profissão: Para além daquilo que as políticas educativas têm feito e muito bem. Necessita-se de uma intervenção rápida em termos de mudanças políticas educativas. Não basta reforma por detrás de mais reformas. Precisamos de gabinetes psicopedagógico funcionais e supervisores em acção nas escolas para ajudarem na materialização desses bons objectivos, propósitos da reforma que pode redundar num vazio. É preciso pensar: as condições em que se aprende não são iguais para todos. Como educar o professor para diversidade se ele se sente excluído de zonas de acesso, de escolas com condições de trabalho? Criar condições de trabalho é uma das estratégias para educar o professor a educar-se para a diversidade. E por último obrigar o professor a formação contínua”. O S2-5 não respondeu à questão.



Tabela 119

Participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade?”

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	Não.
	S2-2	N. R
	S2-3	Sim gostei e senti que temos de nos abrir as novas linhas de investigação.
	S2-4	Sim.
	S2-5	N. R

Elaboração própria

Quanto a questão da participação em algum seminário nos dois últimos anos foram apenas dois professores que responderam dizendo que sim tinham participado e um ainda acrescenta dizendo que tinha gostado e acha que deveria haver abertura para as novas linhas de investigação. Dois professores não responderam à questão colocada e um diz não ter participado em nenhum seminário sobre a diversidade nesses dois últimos anos.

Conclusão geral da categoria D: Para 4 dos professores do ensino secundário do Namibe, as principais necessidades que os professores têm para atender à diversidade dos alunos na sala de aulas são principalmente mais formação contínua, seminários, melhor preparação académica, unidade entre os professores, melhor salário remuneração e os encarregados de educação informarem sobre o estado de saúde dos seus filhos, nomeadamente quando existem deficiências visuais.

Quanto às necessidades formativas dos professores do ensino primário serem diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário, dos 4 professores que responderam todos dizem serem diferentes, pois o ensino primário é o primeiro contacto com a escola, é um processo mais individualizado e os professores têm que estar preparados para dar várias matérias.

Para os professores as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas com todos os pontos apresentados, a formação, a família, condições de trabalho. Quatro professores responderam à questão sobre o que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade e estes referiram mais formação, auto-avaliação, debate com os colegas, melhores condições de trabalho, criação de gabinetes psicopedagógico funcionais e supervisores em acção nas escolas.



Dos cinco profesores entrevistados apenas três responderam, um disse que não participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade”, os outros dois participaram. Em resumo, as necessidades identificadas pelos professores do ensino secundário do Namibe sintetizam-se em aperfeiçoamento profissional, seminários, em didáticas ou estratégias de ensinar tendo em conta a diversidade, incentivo, boa remuneração do professor, liberdade de expressão, barreiras nas relações interpessoais, competências interpessoais, a inclusão, unidade na diversidade. A preparação académica de qualidade, estratégias didáticas para casos específicos, actualização em novas metodologias para a inclusão, autoformação, competências da gestão da turma, e a participação da família também foram indicadas como principais necessidades.

Categoria E: realça, por um lado a vinculação da escola com os processos inclusivos, desde os projectos educativos, organização das práticas pedagógicas, políticas internas de superação de necessidades formativas dos professores com vista a uma educação inclusiva e por outro lado o envolvimento da família nos projectos educativos

Tabela 120

Que concepção tem a instituição sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
	S2-1	Não havendo atenção para a diversidade os alunos desistem.
IFD	S2-2	N.R
	S2-3	O aspirar mais alto e mais perfeito é sempre melhor. Uma coisa é certa existe preocupação para com as situações de alunos com necessidades educativas (surdos, mudos, físicas) ...
	S2-4	Há um projecto.
	S2-5	Não há.

Elaboração própria

Questionados sobre “que concepção tem a instituição sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?”, quatro professores que responderam a questão, um diz “há ideias, mas têm que ser concretizadas”, um outro “não havendo atenção para a diversidade os alunos desistem” e ainda outro “há um projecto”. Um professor afirma que a instituição não tem nenhuma ideia do que é a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. O professor S2-2 não respondeu a resposta.



Tabela 121

Como é abordada a questão da atenção à diversidade na sua escola?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	Reúnem-se para se questionarem porque é que os alunos desistem.
	S2-2	Perceber os motivos da indisciplina dos alunos.
	S2-3	Como dizia na pergunta anterior repito que temos de aspirar ao mais alto, isto é pensar numa nova abordagem do processo para não acontecer que estejamos com conceitos e linguagem ultrapassados relativamente a inclusão.
	S2-4	N.R
	S2-5	N.R

Elaboração própria

Para esta questão 3 professores responderam: Dois mencionam que os professores se reúnem para questionar porque é que os alunos desistem e quais são os motivos da indisciplina e um refere-se à formação, actualização no âmbito da inclusão. Os restantes (dois) professores não responderam à pergunta.

Tabela 122

A escola procura estratégias para uma cultura inclusiva?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	Sim. Primeiro procurar porque é que os alunos desistem. Segundo criar uma política inclusiva. Os alunos que geralmente desistem são aqueles que não tiveram um acompanhamento e atenção por parte dos professores.
	S2-2	N.R
	S2-3	Dentro do empirismo procura. Ninguém dá o que não tem.
	S2-4	N.R
	S2-5	Sim.

Elaboração própria

Relativamente a esta questão, dos cinco professores entrevistados, três responderam afirmativamente “Sim, primeiro procurar porque é que os alunos desistem. Segundo criar uma política inclusiva. Os alunos que geralmente desistem são aqueles que não tiveram um acompanhamento e atenção por parte dos professores”, “Dentro do empirismo procura. Ninguém dá o que não tem”. Dois dos entrevistados (S2-2, S2-4 não responderam).



Tabela 123

O que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
IFD	S2-1	Os professores preocupam-se em conhecer bem os alunos.
	S2-2	N. R
	S2-3	Na verdade, é de louvar a responsabilidade da escola na materialização do cumprimento daquilo que são as orientações da repartição municipal da educação relativamente a encontros de treinamentos pedagógicos. Há formação para capacitar o professor a ser bom profissional.
	S2-4	N. R
	S2-5	Criar formas de como lidar alunos indisciplinados para não criar tumulto. Não criar distanciamento tentando que os alunos sejam amigos do professor para facilitar o seu trabalho.

Elaboração própria

No que concerne a questão colocada a cinco professores, os três professores responderam apontam os encontros de treinamentos pedagógicos e a formação de capacitação. Um outro professor refere as formas de lidar com os alunos indisciplinados, o professor devem ser amigo dos alunos. Dois professores não responderam à pergunta.

Tabela 124

Qual é a política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	S2-1	N. R
	S2-2	N. R
	S2-3	Concretamente para esta questão não há.
	S2-4	Treinamentos realizados quinzenalmente.
	S2-5	Tentar estreitar laços de amizade, para que os alunos sintam proximidade com o professor.

Elaboração própria

Dos cinco professores três que responderam à questão da política de superação das necessidades formativas para atender à diversidade dos alunos, um afirma que de concreto não existe para este caso nenhuma política de superação e dois indicam os treinamentos realizados quinzenalmente e a amizade com os alunos como políticas de superação. No entanto, dois professores não responderam.



Tabela 125

O projecto educativo tem em conta a diversidade dos alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	S2-1	
	S2-2	
	S2-3	Não
	S2-4	
	S2-5	

Elaboração própria

Esta questão foi apenas respondida pelo professor S2-3 segundo o qual o projecto educativo não atende à diversidade dos alunos, e o restante dos professores S2-1, S2-2, S2-4 e S2-5 não respondeu. Leva a compreensão de que a pergunta não foi entendida ou mesmo pelo facto da inexistência de tais projectos educativos em muitas escolas.

Tabela 126

A planificação das aulas abrange a diversidade de alunos?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
CONTX	S2-1	N. R
	S2-2	N. R
	S2-3	Quando a gente planifica uma aula tem em conta os objectivos, os métodos o conteúdo, em suma tem em conta todas as funções didácticas menos a “clientela” (alunos). A planificação é para todas as turmas que o professor tiver sob sua responsabilidade.
	S2-4	A planificação tem sido unificada.
	S2-5	Não. Porque não estamos à espera que apareça um aluno drogado ou que bebeu e essas situações ocorrem e temos que criar mecanismos para lidar com essas situações naquele momento.

Elaboração própria

Os três professores que responderam à questão demonstram que a planificação da aula não tem em conta a “clientela”, mas os objectivos a serem alcançados. Um dos que respondeu disse que quando a gente planifica não conta com os imprevistos “*Porque não estamos à espera que apareça um aluno drogado ou que bebeu e essas situações ocorrem e temos que criar mecanismos para lidar com essas situações naquele momento*”. Dois professores não responderam a esta pergunta.



Tabela 127

Como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
	S2-1	N. R
CONTX	S2-2	N. R
	S2-3	É ínfima. Há pouca interacção entre escola e comunidade. A maior preocupação de muitos pais se regista no momento de matrículas, e não obstante o processo ensino aprendizagem se reduz apenas na actividade do professor com ausência plena dos encarregados.
	S2-4	N. R
	S2-5	N. R

Elaboração própria

Esta pergunta foi respondida apenas por um professor considerando a participação dos pais nos projectos escolares “[...] ínfima. Há pouca interacção entre escola e comunidade. A maior preocupação de muitos pais se regista no momento de matrículas, e não obstante o processo ensino aprendizagem se reduz apenas na actividade do professor com ausência plena dos encarregados (S2-3)”. Três professores dos cinco entrevistados não responderam.

Tabela 128

O contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos é importante?

Código	Código dos entrevistados	Descrição de unidades de registos
	S2-1	N.R.
CONTX	S2-2	N. R
	S2-3	A maior parte do tempo o aluno está com a família e esta conhece-o o melhor e devem ajudar o professor no conhecimento das particularidades individuais do mesmo para tornar a aprendizagem mais significativa.
	S2-4	Sim os pais e encarregados de educação têm participado.
	S2-5	Sim têm participado, havendo uma comissão de pais e encarregados. Mas muitas vezes os alunos têm um comportamento errado na escola que já vem de casa e os encarregados ocultam e poucos explicam a condição dos seus filhos, talvez por uma questão de vergonha, não contribuindo para a melhoria.

Elaboração própria

Do ponto de vista dos cinco entrevistados, 3 consideram muito importante a interacção do trio família/escola/ professor para o desenvolvimento das aprendizagens significativas e para aulas diferenciadas. Por outro lado, o professor S2-5 refere a falta do contributo da família dificulta a melhoria das aprendizagens. Dois professores não responderam a esta questão.



Conclusão da categoria E: Dos 5 professores do ensino secundário do Namibe, 4 responderam acerca da concepção que a Instituição tem sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. Dois dizem que há preocupação sobre este assunto, um diz que há um projecto e outro diz que não existe projecto.

Apenas três professores responderam sobre como é abordada a questão da atenção a diversidade na sua escola, um diz que os professores se reúnem para se questionarem porque é que os alunos desistem e outro diz que se tenta perceber os motivos da indisciplina. Três professores responderam que a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva, um diz que tentando procurar porque os alunos desistem.

Quanto à questão sobre o que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos, apenas três professores responderam. Através de treinamentos pedagógicos, preocupação em conhecer bem os alunos e em saber lidar com os alunos indisciplinados, não criando distanciamento.

Em relação à política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas apenas 3 professores responderam, um diz não haver, outro diz haver treinamentos realizados quinzenalmente e outro tentando estreitar laços de amizade, para que os alunos sintam proximidade com o professor. Apenas um professor respondeu e disse que o projecto educativo não tem em conta a diversidade dos alunos. Quanto à questão se a planificação das aulas abrange a diversidade de alunos os três professores que responderam dizem que realizam uma planificação geral.

Somente um professor respondeu a como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola dizendo que esta é ínfima. Há pouca interacção entre escola e comunidade. A maior preocupação de muitos pais é no momento de matrículas, e o processo ensino aprendizagem reduz-se apenas na actividade do professor com ausência plena dos encarregados.

Quanto à questão sobre o contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos ser importante, três professores responderam e dizem haver participação da família.



4.3.4.1. Análise comparativa de necesidades formativas dos professores de ensino secundário de ambas as províncias(Benguela e Namibe)

CATEGORIA A:

Os professores do ensino secundário de Benguela tinham idades entre 33 e 51 anos, sendo a média de idade de cerca de 38.4 anos. No caso do Namibe, os professores entrevistados do ensino secundário tinham idades entre 27 e 51 anos, sendo a média de idade de cerca de 34 anos. Em relação ao sexo, tanto Benguela quanto Namibe os professores entrevistados foram três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Os professores de Benguela leccionavam na respectiva escola entre 3 e 23 anos, sendo a média 12.6 anos e os do Namibe entre 4 e 11 anos, sendo a média 6.8 anos. Quanto ao grau académico, em Benguela três são licenciados em diferentes áreas: direito jurídico civil, literatura inglesa e geografia e outros dois são bacharéis, um em sociologia e um outro a educação especial. No Namibe dos cinco professores entrevistados um licenciado, três frequentam entre o 1º e 2º anos do ensino superior e um bacharel. Quanto ao tipo de escola, os cinco entrevistados de Benguela referiram ser comparticipada e os do Namibe referiram ser uma escola pública. Observa-se em Benguela que os professores têm entre 40 e 47 alunos por turma, enquanto no Namibe os professores têm entre 22 e 37 alunos por turma.

Dos cinco professores de Benguela, quatro leccionavam as classes da 10ª, 11ª e 12ª classes (II ciclo do ensino secundário) e dois leccionavam a 7ª,8 e 9 classes (I ciclo do ensino secundário). No caso do Namibe, os cinco entrevistados leccionavam a 7ª,8 e 9 classes (I ciclo do ensino secundário).

CATEGORIA B:

Os professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe já ouviram falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas e têm conhecimentos acerca desta questão. Todos consideram que reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas. Um professor do ensino secundário do Namibe considera a falta de condições de trabalho (falta de sala de informática, por exemplo) um entrave às estratégias metodológicas e didácticas para este grupo de alunos, a formação geral do professor e que os professores da educação especial estarão mais preparados.

A forma habitual como os professores do ensino secundário de Benguela trabalham com os alunos, tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aulas, tem em conta enquadrar os



níveis de capacidade começando por ensinar a partir de um nível mais básico, trabalhar com o encarregado de educação, apoiar os alunos com mais dificuldade durante o intervalo das aulas e o papel de pai/mãe que o professor também tem que ter. Os professores do ensino secundário do Namibe referiram a não exclusão destes alunos, a motivação para a disciplina e tal como também referido pelos de Benguela, os professores considerarem os alunos como filhos. Outro professor explica que, no caso da indisciplina, muitas vezes é necessário ignorá-los ou expulsá-los da aula.

Quanto às estratégias didáticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas os professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe referiram aulas expositivas, trabalhos de grupo e individuais, a interação entre os alunos, colocar os alunos com deficiência de audição e os mais distraídos nos lugares da frente ou entre os alunos bons, não separando ou excluindo os alunos, verificar se o ambiente familiar dos alunos estará a trazer-lhes problemas, cooperação com os encarregados de educação, amor à profissão e melhores condições de trabalho.

CATEGORIA C:

Para a maioria dos professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, e um professor do ensino secundário do Namibe completou dizendo que os alunos trabalham em grupo, fazendo trabalhos de investigação, não discriminando e não excluindo os colegas, também são incentivados a não se limitarem apenas ao que é transmitido nas aulas.

Um professor do ensino secundário de Benguela disse não haver relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas e outro professor disse que ainda há muito a fazer. Um professor do ensino secundário do Namibe disse que era razoável, outro era boa.

Apenas um professor do ensino secundário do Namibe disse que se incentiva o respeito pelo outro quando se fala da questão da atenção à diversidade na sala de aulas e nenhum professor do ensino secundário de Benguela respondeu a esta questão.

Quanto à existência de algum projecto para uma cultura inclusiva, a maioria dos professores do ensino secundário de Benguela disse que não, mas há duas escolas em que se trabalha em conjunto com outras turmas de modo a trocar experiências e outra escola que é integrada e tem havido a preocupação de ajudar os professores a lidarem com a deficiência auditiva. Para metade dos professores do ensino secundário do Namibe existe um projecto para uma cultura inclusiva, através das actividades extra-curriculares e de um concurso onde são todos



incluidos. Há uma escola onde não existe esse projecto, mas onde está a ser criado um gabinete psicopedagógico o que prevê que este venha a ser criado.

O projecto de turma não tem em conta a diversidade dos alunos para os do ensino secundário do Namibe. Os professores do ensino secundário de Benguela não responderam a esta questão. Para a maioria dos professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe as tarefas individuais são iguais para todos, no entanto alguns professores do ensino secundário de Benguela têm a preocupação de orientar o trabalho do aluno com deficiência auditiva.

Relativamente à realização de actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas a maioria dos professores do ensino secundário de Benguela disse existirem e um dos professores considera que a matéria tem que ser dada e os 45 minutos não são suficientes para se debaterem estes assuntos. Para os professores do ensino secundário do Namibe estas actividades são realizadas sobretudo nas aulas de Educação Moral e Cívica ou através de aulas de exposição por parte dos próprios alunos em pequenos grupos.

CATEGORIA D:

Para os professores do ensino secundário de Benguela, as reais necessidades que os professores têm para atender à diversidade dos alunos na sala de aula são principalmente mais formação contínua, seminários. A remuneração como factor de motivação foi também um aspecto referido. Os professores do ensino secundário do Namibe disseram para além de mais formação contínua, seminário e melhor remuneração também apontam para uma melhor preparação académica, unidade entre os professores e os encarregados de educação informarem sobre o estado de saúde dos seus filhos, sobretudo na eventualidade da existência de alguma necessidade especial.

As necessidades formativas dos professores do ensino primário são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário, para metade dos professores do ensino secundário de Benguela e para a maioria dos professores do ensino secundário do Namibe já que o ensino primário é o ponto de partida, é o primeiro contacto com a escola, é um processo mais individualizado e os professores têm de estar preparados para dar várias matérias. Para os restantes professores a formação é sempre necessária seja qual for o nível de ensino.

Para os professores do ensino secundário de ambas as regiões, as necessidades formativas para a atenção às diversidades estão relacionadas com a falta de preparação dos professores



nessa área, com a falta de estratégias metodológicas, com as condições de trabalho na escola, com os currículos, com a família, a formação e o número de alunos na turma que é elevado.

Para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade seria importante para os professores do ensino secundário de Benguela mais acompanhamento por parte da instituição, e mais rigor na admissão dos professores. Os professores do ensino secundário do Namibe referiram mais formação, auto-avaliação, debate com os colegas, melhores condições de trabalho, criação de gabinetes psicopedagógicos funcionais e supervisores em acção nas escolas. A maioria dos professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe não participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade”.

CATEGORIA E:

Os professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe foram muito vagos nas suas respostas acerca da concepção que a instituição tem sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, dizendo apenas existir preocupação sobre este assunto e existirem ideias. Para os professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe, a questão da atenção à diversidade na escola é abordada quando os professores se reúnem para se questionarem porque é que os alunos desistem e tentam perceber os motivos da indisciplina. Para um dos professores é necessário fazer mais formação e actualizar os professores para que esta matéria seja abordada.

Uma das escolas secundárias de Benguela procura estratégias para uma cultura inclusiva através de um plano de integração de alunos provenientes de uma comunidade carente. Numa das escolas secundárias do Namibe reflecte-se sobre porque é que os alunos desistem.

Para que os professores tenham competências estratégicas para atender à diversidade dos alunos as escolas secundárias de Benguela e do Namibe têm organizado treinamentos pedagógicos, seminários, seminários por especialidade e seminários gerais. Para um professor do ensino secundário de Benguela, a Instituição deveria organizar mais encontros, principalmente nas alturas de pausa dos professores para estes melhorarem. E para um professor do ensino secundário do Namibe a escola preocupa-se em conhecer bem os alunos e em saber lidar com os alunos indisciplinados, não criando distanciamento.

A política de superação dos professores do ensino secundário de Benguela para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas é realizada através de mais encontros científicos, encontros metodológicos. Numa escola secundária do Namibe não existe política de



superación, noutras existem treinamentos realizados quinzenalmente e dá-se importância à boa relação entre aluno/professor. O projecto educativo de uma escola secundária de Benguela tem em conta a diversidade dos alunos através da elaboração de um plano semanal ou o plano quinzenal, mas cada professor tem de ter consciência do que vai ensinar e das dificuldades que vai encontrar. No caso do ensino secundário do Namibe o projecto educativo não tem em conta a diversidade dos alunos.

A planificação das aulas não abrange a diversidade de alunos para os professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe, existindo uma planificação geral. Nenhum professor do ensino secundário de Benguela respondeu a como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola e no caso do ensino secundário do Namibe apenas um professor respondeu que esta era ínfima, pois os pais só se preocupam em matricular os filhos no início do ano lectivo e durante o ano não comparecem na escola.

A maioria dos professores do ensino secundário de Benguela dizem existir uma boa colaboração da família no processo da atenção à diversidade dos alunos, porém a família não contribui de forma suficiente. Para os professores do ensino secundário do Namibe o contributo da família é importante e existe participação da família.

4.3.5. Análise comparativa: diferenças e semelhanças de necessidades formativas entre professores de ensino primário e ensino secundário das duas províncias (Benguela e Namibe): Questionário e entrevista

O quadro ora apresentado reflecte as diferenças e semelhanças de necessidades formativas entre professores de ensino primário e secundário das duas províncias como resultado do questionário e logo a seguir aparecem as análises da entrevista.



Tabela 129

Diferenças e semelhanças entre professores de Benguela e do Namibe: primários e secundários

	Província	N	Média	Desvio Padrão	P
Utilização de estratégias metodológicas cooperativas	Benguela	40	1,38	,586	0,563
	Namibe	40	1,43	,549	
Aplicação da avaliação compreensiva	Benguela	35	1,80	,632	0,530
	Namibe	34	1,71	,629	
Utilização de actividades didácticas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem	Benguela	39	1,54	,600	0,171
	Namibe	40	1,38	,586	
Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa	Benguela	38	1,95	1,114	0,394
	Namibe	39	1,64	,707	
Gestão do trabalho do professor na sala de aulas	Benguela	40	1,88	1,181	0,495
	Namibe	37	1,54	,650	
Gestão formativa do aluno	Benguela	37	1,84	,866	0,769
	Namibe	37	1,78	,534	
Desenvolvimento das habilidades comunicativas	Benguela	35	1,83	,822	0,011
	Namibe	40	1,38	,540	
Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula	Benguela	39	1,67	,621	0,857
	Namibe	40	1,68	,730	
Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno	Benguela	39	1,64	,959	0,367
	Namibe	40	1,43	,712	
Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais	Benguela	40	1,58	,931	0,788
	Namibe	40	1,55	,714	
Elaboração e utilização de meios didácticos que favoreçam a diversidade de os alunos	Benguela	40	1,33	,474	0,872
	Namibe	40	1,33	,526	
Elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos	Benguela	39	1,51	,721	0,915
	Namibe	40	1,48	,640	
Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas	Benguela	40	1,83	,813	0,036
	Namibe	40	1,48	,679	
Caracterização da turma para gestão da adversidade	Benguela	37	2,30	,939	0,018
	Namibe	40	1,80	,648	
Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas	Benguela	35	1,94	1,056	0,491
	Namibe	38	1,74	,795	
Componentes didácticas para uma concepção inclusiva	Benguela	37	1,81	,938	0,783
	Namibe	38	1,66	,582	
Formação de valores no processo de ensino aprendizagem	Benguela	40	1,60	,778	0,167
	Namibe	39	1,36	,537	
Interação família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos	Benguela	39	1,69	,977	0,117
	Namibe	38	1,34	,481	
O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica	Benguela	38	1,97	,716	0,119
	Namibe	38	1,74	,724	
Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade	Benguela	39	1,97	1,112	0,035
	Namibe	40	1,45	,552	

Elaboração própria

Deste estudo comparativo observa-se que as pontuações médias de cada item são na maioria menores do que um, o que leva a concluir que a maioria dos professores do Namibe e de Benguela concordam ou concordam totalmente com as afirmações dos itens. Apenas o item



“Caracterización da turma para gestão da diversidade” tem uma pontuação média de 2,30 na província de Benguela, dado que há professores que têm uma opinião indiferente ou discordam desta afirmação. Entre os professores de Benguela e do Namibe encontraram-se diferenças significativas nos itens “Desenvolvimento das habilidades comunicativas” (1,83 vs 1,38; p=0,011), “Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas” (1,83 vs 1,48; p=0,036), “Caracterização da turma para gestão da diversidade” (2,30 vs 1,80; p=0,018) e “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade” (1,97 vs 1,45; p=0,035). As pontuações médias são significativamente superiores nos professores de Benguela.

Analisando este quadro, de facto é importante a gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade para que o professor supere as suas necessidades formativas desenvolvendo competências comunicativas, organizativas do processo educativo e pedagógico para a gestão da diversidade.

O grupo dos professores que participou desde estudo, na generalidade tinha idades entre 25 e 51 anos, o sexo feminino foi predominante e trabalhavam na escola em que se encontravam entre os 3 e 23 anos. A maioria possui a formação pedagógica e o nível superior de educação nas duas províncias. Chama atenção a diferença do número de alunos por turma duma província a outra. Em Benguela o número de alunos por turma é duas vezes mais que o número mínimo de Namibe. Benguela o número varia entre os 40 e 58 alunos e Namibe de 22 e 37 alunos. O resultado indica que apesar da maioria ter uma formação superior pedagógica, experiência de trabalho e a idade consideravelmente madura para trabalhar com mais responsabilidade, os participantes evidenciam a necessidade de condições adequadas para o desenvolvimento das práticas educativas sobretudo para uma educação virada para atenção à diversidade dos alunos uma vez que o número de alunos por turma pode condicionar o princípio de atenção à diversidade.

A maioria dos professores entrevistados já ouviu falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, apenas três professores, um do ensino primário e dois do secundário disseram que não ouviram falar. Quanto aos conhecimentos que possuem sobre esta questão, quatro professores dizem não possuir, dois dizem ter poucos conhecimentos e os restantes dizem ter conhecimentos. Os professores entrevistados na generalidade reúnem estratégias/ metodológicas e didáticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, apenas quatro dizem não reunir. Acerca da forma habitual como os professores



traballan con os alumnos tendo en conta a diversidade dos mesmos na sala de aula, os profesores entrevistados deram respostas muito variadas, referindo o papel do profesor e de educador, considerando os alumnos como seus fillos e demostrando preocupación pola non exclusión destes alumnos.

Sobre as estratexias didácticas e organizativas para atención à diversidade na sala de aula os profesores referiram a importancia de colocar o alumno mais desatento ou con dificultades nos lugares à frente do profesor, o uso de materiais como cartazes, traballos de grupo, xogos, ben como o amor à profesión e o maior envolvimento da familia.

A grande maioría dos profesores diz que existen iniciativas de formación sobre a atención à diversidade dos alumnos na sala de aula, nomeadamente o incentivo à non discriminación e exclusión e o respecto pola opinión do outro. Quanto à avaliación da relación entre a unidade na diversidade na sala de aula, dos 20 profesores entrevistados apenas 8 profesores responderam, tres disseram ser boa, dous dizem razoável e 2 dizem que non existe.

Em relación à cuestión da atención à diversidade se é evidente na sala de aula, mais unha vez se obtiveram poucas respostas, somente cinco profesores disseram que se fala sobre esta cuestión.

Para metade dos profesores que responderam, non existe un proxecto para unha cultura inclusiva, apesar de se falar sobre isto. Para os que dizem existir, a cultura inclusiva é feita através do maior acompañamento dos pais e encargados de educación de forma que os alumnos poidan superar as súas dificultades através das actividades extracurriculares, no traballo en conxunto con todas as turmas trocando experiencias. Numa das escolas que é integrada, tem havido formacións no sentido de axudar os profesores a lidarem con a deficiencia auditiva.

Dos seis profesores que responderam sobre se o proxecto de turma tem en conta a diversidade dos alumnos, cinco disseram non existir e só un referiu existir un proxecto chamado escola amiga da crianca, con axuda dos pais e encargados de educación. Quanto às tarefas individuais abrangerem a diversidade de alumnos, a grande maioría dos profesores diz que a tarefa é igual para todos, apesar de terem o cuidado de orientar mellor alumno con deficiencias.

Relativamente à existencia de actividades que incentivem o respecto a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas, somente dous dizem non haber estas actividades. Um destes profesores diz que os 45 minutos de aula apenas dan para dar a materia e non se consegue



perder tempo nestas actividades, sendo que os restantes profesores realizan actividades nomeadamente nas disciplinas de Educación Moral e Cívica, Educación Física, Educación Manual Plástica e extracurriculares.

Quanto à opinião de quais são as reais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aula, os professores referiram sobretudo formação e melhor formação, seminários de capacitação, maior contribuição dos pais e encarregados de educação, melhor remuneração e mais amor à profissão. Apenas dois professores consideraram que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são iguais às necessidades dos professores no ensino secundário.

A maioria considera que são diferentes. Apesar de todos terem necessidade de formação, na opinião de alguns os professores do ensino primário precisam de mais formação, dado que trabalham com crianças pequenas e visto ser a base de tudo, é o primeiro contacto das crianças com a escola. Por outro os professores do ensino primário têm de ensinar várias disciplinas e estarem preparados para dominar as mais diversas matérias e têm de acompanhar o processo de aprendizagem de forma mais individualizada.

Para todos os professores as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas com a falta de preparação dos professores nessa área, com a falta de estratégias metodológicas, com as condições de trabalho na escola (número de turmas, números elevados de alunos por turma, falta de salas específicas, sala de informática, salas bem equipadas com meios audiovisuais, projectores), com os currículos e com a família (mais interacção com a família, cooperação com os encarregados de educação).

Quanto ao que acha que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade, a maioria referiu: formação, seminários de capacitação, palestras, colóquios, diálogo entre professores, o acompanhamento da instituição (supervisão), motivação não só através da remuneração, mais rigor na admissão de professores, autoavaliação do professor e o incentivo a aumentar o nível académico (formação contínua). Dos professores que responderam, metade não participaram nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade”.

Quanto à concepção que a Instituição tem sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, dos treze professores que responderam, um diz que não existe concepção, quatro dizem haver preocupação, um diz haver um projecto e dois dizem haver colegas da área da psicologia/psicopedagogia que colaboram com os professores e encarregados de educação.



Sobre como é abordada a questão da atenção à diversidade na sua escola, só nove professores responderam, mencionaram que os professores se reúnem para questionar porque é que os alunos desistem, outros referem a formação, actualização, encontros ou maior acompanhamento dos professores. Os restantes apontam a necessidade de reflectir diariamente sobre esta temática, perceber os motivos da indisciplina dos alunos, a não exclusão das crianças e o debate desta questão nas planificações.

Da totalidade dos professores entrevistados apenas setes responderam que a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva, no entanto não descrevem essas estratégias.

Mais uma vez, dos vinte professores apenas nove responderam sobre o que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências, estratégias para atender a diversidade dos alunos, referindo treinamentos pedagógicos, seminários, encontros e não juntar os alunos reprovados todos na mesma turma. E como política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula foram referidos principalmente a necessidade de seminários quinzenais, criação de gabinete psicopedagógico, criar debates com os colegas, um acompanhamento mais individual aos professores da própria escola, mais assistência as aulas, encontros de professores, encontros científicos, encontros metodológicos. Sobre se o projecto educativo tem em conta a diversidade dos alunos somente 4 professores responderam e destes, 3 disseram que não.

Quanto a questão se a planificação das aulas abrange a diversidade dos alunos, metade dos professores entrevistados responderam, e apenas um disse que sim, os restantes fazem planificações mensais ou quinzenais que são gerais. Quanto à avaliação da participação dos pais nos projectos educativos da escola apenas dois responderam, um dizendo que, de uma forma geral, quando são convocados os pais aparecem e outro diz que a participação é ínfima.

Para a maioria dos professores que responderam, o contributo da família no processo da atenção à diversidade dos alunos é importante, imprescindível ou insubstituível, é a família que melhor conhece o aluno.

Sinteticamente poderíamos concluir a província de Benguela, os dados da análise das respostas dos professores do ensino primário revelaram o quanto concordam e concordam totalmente com todos os itens da escala por considerá-los importantes tanto na sua formação quanto nas práticas educativas. Concernente aos professores do ensino secundário da mesma província os dados indicam olhando para as pontuações médias dos itens a não existência de diferenças significativas em termos de necessidades formativas entre eles, exceptuando o item



“Componentes didácticas para una concepción inclusiva” cuja pontuação média é significativamente maior nos professores do ensino secundário (1,56 vs 2,05; $p = 0,039$).

No caso da Província de Namibe, a primeira constatação revelada neste estudo confirma que nenhum professor do ensino primário discordou totalmente dos itens propostos e apenas um professor discordou do item “Interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula” e do item “Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas”. Isto levou-nos a dizer que as pontuações médias dos itens não são significativamente diferentes entre os professores do ensino primário e secundário, embora a pontuação média seja significativamente maior nos professores do ensino secundário à excepção dos itens “Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais” e “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade”. Nesse sentido, trata-se, pois, sobretudo, de discutir uma filosofia que pretende melhorar as necessidades formativas dos professores na gestão da diversidade dos alunos visto ser uma constatação e urgência.

De um modo geral, se poderia concluir dizendo que a maioria dos professores do ensino secundário da Província de Namibe e de Benguela concordam e concordam totalmente com todos os itens das categorias. No caso da Província de Namibe nenhum professor discordou totalmente de qualquer dos itens. Apenas um professor discordou do item “Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa”, “Gestão do trabalho do professor na sala de aulas”, “Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno”, “Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais”, “Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas”, do item “Métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas” e “O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica”.

Quanto aos professores do ensino secundário de Benguela, um professor discordou totalmente e outro professor discordou do item “Forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa”. Um professor discordou totalmente do item “Interação família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos”. Dois professores discordaram do item “Caracterização da turma para gestão da diversidade”. Um professor discordou do item “Gestão formativa do aluno”, “Tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno”, “Elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e adoptar o currículo para atender as necessidades de todos os alunos”, “Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aulas”, “Métodos de



ensino para a gestão da diversidade na sala de aulas”, “Componentes didácticas para uma concepção inclusiva”, “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade”.

4.3.6. Análise de dados recolhidos desde o focus group sobre os professores de Benguela

A técnica de focus – group serviu como factor de desempate entre os resultados dos dois estudos de casos. A análise dos resultados do focus group, ou grupo focal teve como base na descrição de 2 indicadores nomeadamente: a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula; as implicações para mitigar as necessidades formativas do professor, melhoramento da qualidade das práticas pedagógicas e o clima dos centros educativos.

A reflexão realizada a partir da sessão com o grupo focal, com um enfoque qualitativo descritivo, serviu para, a partir das contribuições dos participantes, perceber os conhecimentos, atitudes, percepções e opiniões acerca do tema em análise com incidência aos professores de Benguela cujos resultados do inquérito revelaram alguns paradoxos.

Tabela 230

Distribuição dos participantes do focus group

Total dos participantes	Função	Local de trabalho	Tempo de serviço	Habilitações académicas
3	Professores	Antiga escola de integração	Mais de 10 anos de serviço	Técnico Superior
1	Professor	Escola de ensino especial	Mais de 10 anos de serviço	Técnico superior
1	Director	Antiga escola de integração	Mais de 10 de serviço	Técnico superior

Esta estratégia possibilitou ter informações de forma directa numa amostra de cinco professores com as seguintes características: um professor trabalha na escola de ensino especial, quatro na antiga “escola de integração” distribuídos da seguinte maneira: 1 director da Escola e quatro professores. Todos com o nível académico superior e com mais de 10 anos de serviço docente.

O grupo focal ao reflectir sobre os resultados da escala de Likert aplicada aos 20 professores de ensino primário e 20 do ensino secundário de Benguela acerca das necessidades formativas para a atenção à diversidade, procurou compreender o motivo de tais resultados expressos por este grupo de professores. Na base disso, e tendo em conta os dois indicadores: atenção à diversidade dos alunos na sala de aula; implicações para mitigar as necessidades formativas do professor e melhorar a qualidade das práticas pedagógicas e o clima dos centros



educativos, se propôs a uma reflexão partindo da seguinte interrogação: “de que dependem esses resultados”?

A reflexão envolve quatro princípios: conhecimentos, opiniões, concepções e atitudes que os professores do ensino primário e secundário têm acerca da diversidade. Como assinalamos anteriormente, a reflexão em grupo tinha como objectivo analisar conhecimentos, atitudes concepções e opiniões dos professores sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula com incidência aos professores de Benguela. De forma espontânea, cada participante interveio e um deles foi anotando as diferentes contribuições.

De entre os principais resultados do indicador 1 que se circunscreve em atenção à diversidade dos alunos na sala de aula destaca-se os seguintes:

- Os participantes consideraram que o conhecimento sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula é pura teoria e muito frágil, visto que o professor não tem e não teve no seu percurso académico apoios didáctico/pedagógico e formativo sobre a temática em análise;
- Os professores manifestam grande insatisfação a respeito da atenção à diversidade devido o elevado número de alunos por turma, o que pressupõe a gerência de 45 a 60 alunos no ensino primário. Esta situação constitui um grande desafio para o professor, sobretudo quando não alcança os objectivos e não saber o que fazer com tantos alunos em Benguela;
- Os conhecimentos que os professores têm não são satisfatórios para atender esta demanda e, em contrapartida, não existe uma ideia clara da diversidade; apontam os participantes que, na maioria das vezes, o professor na sala de aula enfrenta situações que não consegue dar resposta no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas;
- A atitude do professor na sala de aula depende dos conhecimentos que possui sobre a diversidade e, em alguns momentos, esta atitude pode levar a criar um conflito de clima na sala de aula, sendo o aluno nestes casos vítima e ser visto como “indisciplinado”;
- A dificuldade da habilidade para relacionar-se e comunicar-se na e com a diversidade e o tipo de linguagem utilizado na aula são algumas variáveis que devem ser tidas em consideração pelos directores e gestores de escolas;
- Pois, a relação e comunicação são peças fundamentais no processo de ensino e das aprendizagens dos alunos.



A respeito da reflexão sobre o Indicador 2: implicações para mitigar as necessidades formativas do professor, melhoramento da qualidade das práticas pedagógicas e o clima dos centros educativos, são evidentes os seguintes resultados:

- Percebe-se a importância atribuída a figura do professor visto como inovador, motivador para o desenvolvimento das competências dos alunos. Na realidade, não se pode esperar que satisfaça essas expectativas sem um suporte de formação sério, sólido e claro fundamentado em diversas teorias e práticas com um programa continuado e de maneira esporádica para melhorar a formação dos professores e suas práticas.
- Pouca informação acerca do tema em análise e poucas evidências, esclarecimentos que apontam às estratégias de trabalho com e na diversidade a nível local.
- Necessidades de classes de apoio e um programa de transmissão de valores para formar o respeito pela diversidade, solidariedade, cidadania, justiça e equidade. Se percebe também a inquietude das autoridades para a formação e actualização dos agentes educativos para a atenção à diversidade dos alunos, bem como a participação dos pais e encarregados de educação nesses projectos.

Entende-se que a grande disparidade dos resultados quantitativos do inquérito por questionário do modelo da Escala de Likert em Benguela, emerge do absentismo de alguns professores, da pouca compreensão do significado dos princípios teóricos e práticos da diversidade, assim como de suas metodologias e estratégias na prática educativa, devido a que, muitos professores não têm uma ideia clara acerca de atenção à diversidade e a inclusão e o entrosamento dos respectivos termos. Ou seja, pelo facto de os professores não terem tido na sua formação inicial a preparação para a inclusão. Assim sendo, se pode perceber que suas opiniões são significativamente diversificadas em termos teóricos e práticos. Existe ainda, uma autêntica confusão entre os conceitos: diversidade, inclusão, integração, o que leva os professores a actuarem de forma duvidosa e confusa.

Os professores, frente a diversidade, têm um conhecimento muito limitado da teoria e da prática. Em alguns casos, os professores aparentam atitudes de estarem a fazer um favor ao aluno com necessidades educativas especiais e pouco sabem acerca dos direitos das pessoas que se encontram nessas condições.

4.4. Análise das observações por províncias e níveis



A técnica da observação evidenciou a realidade prática do processo de ensino e aprendizagem dos alunos na sala de aula com base ao princípio da atenção à diversidade. A ideia é aquela de averiguar o processo da gestão da diversidade dos alunos na sala de aula e como este se constitui numa necessidade formativa nas práticas pedagógicas do professor do ensino primário e secundário. Os níveis apresentados na tabela são importantes e interpretados da seguinte maneira: O nível 1 – Excelente; Nível 2- Bom; Nível 3- Regular; Nível 4- Mau; Nível 5- Nulo. Trata-se, portanto, de fazer uma comparação dos resultados das observações feitas as aulas dos professores de ensino primário de Benguela e dos professores de ensino primário da Província do Namibe. Em segundo lugar fez-se o mesmo percurso com os professores do ensino secundário das duas províncias.

Para uma melhor percepção da tabela nº 129 abaixo detalhada, explicitamos o seguinte: P1-1 corresponde ao primeiro professor observado do ensino primário da província de Benguela e P1-2, corresponde ao segundo professor observado do ensino primário de Benguela ambos representados pela cor azul. Os professores do ensino secundário da mesma província são representados pela cor vermelha e pelos seguintes códigos sendo que, S1-1 primeiro professor observado do ensino secundário de Benguela e S1-2 segundo professor observado do ensino secundário da mesma província.

Para os professores do Namibe seguimos os seguintes signos: P2-1 corresponde ao primeiro professor observado do ensino primário da província do Namibe e P2-2 ao professor observado do ensino primário da mesma província ambos representados pela cor de laranja. Os professores do ensino secundário da mesma província são representados pela cor preta e pelas seguintes cifras sendo que, S2-1 primeiro professor observado do ensino secundário da Província do Namibe e S2-2 segundo professor observado do ensino secundário da mesma província.

4.4.1. Análise comparativa das observações feitas em turmas de ensino primário das duas províncias nomeadamente em Benguela e Namibe

O respectivo estudo de campo incide sobre sete categorias detalhadamente: *relação, ecologia, aprendizagem, participação, diferenciação, metodologia e comunicação* das quais passaremos a sua descrição. Na generalidade, os resultados revelados na primeira categoria: “*relação*” que, por sua vez, incorpora as componentes: contacto inicial com os alunos; relação professor/ aluno; relação aluno/aluno e formação de valores tais como: respeito, solidariedade e equidade, os resultados visualizam, competências relacionais durante o processo educativo o



que consideramos indispensable para facilitar a qualidade e a equidade do ensino e aprendizagem para todos. Nesta mesma categoria não se verifica uma diferença significativa entre as práticas dos professores do ensino primário de Benguela e as dos professores do ensino primário do Namibe. No entanto, em ambas as partes acentua-se a necessidade de cuidar, desenvolver e de evidenciar os valores tais como: o respeito, a solidariedade, a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto as observações na base da categoria “*ecologia*” que integra os itens: gestão das condições higiénicas da sala de aula; implementação de acções ecológicas na sala de aula e na escola; desenvolvimento de uma consciência ética sobre as diferentes formas de vida ecológica na sala de aula e na escola e o respeito pelo património escolar, a este respeito, os resultados reclamam para uma maior consciência ecológica dos professores do ensino primário nas duas províncias. Entretanto, não se verifica diferença significativa nas duas províncias a excepção do item “desenvolvimento de uma consciência ética sobre as diferentes formas de vida” cujo resultado é bastante animador na província do Namibe.

A categoria “*aprendizagem*”, integra os itens: controlo da tarefa do dia anterior; determinação dos objectivos de aprendizagem e dos conceitos que se pretendem que os alunos os aprendam e as acções orientadas para a construção do conhecimento. De forma geral, os resultados são satisfatórios nas duas províncias. Reflectem um esforço dos professores a este respeito. Entrementes, nos parece que os professores não visualizam a competência de integração dos objectivos e acções concretas que evidenciam a construção de conhecimentos de forma clara nas suas aulas.

A categoria “*Participação*”, integra as componentes tais como: acções motivadoras que estimulam a participação do aluno e acções activas dos alunos durante a aula. Os resultados desta categoria demonstram que as diferenças entre os professores de ensino primário das duas províncias são significativas. Os professores de Benguela situam-se no nível regular e mau que se pode entender como um processo de ensino aprendizagem não participativo em relação aos professores do Namibe que visualizam a competência de um processo de ensino e aprendizagem participativo.

Em relação a categoria “*Diferenciação*” composta pelos itens: atenção ao grupo para o desenvolvimento de cada aluno e para atingir os objectivos; reajustes ao conteúdo em atenção à diversidade; adaptação de conteúdos as necessidades e potencialidades dos alunos; reconhecimento das capacidades ou habilidades de aprendizagens diferentes, diferentes



talentos e interesses; prestação de atenção individualizada na aprendizagem dos conteúdos e avaliação com carácter diferenciado, os resultados oxilam predominantemente entre o nível 3 (suficiente) e nível 4 (mau). Revelam que a questão da diferenciação nas práticas educativas na sala de aula ainda não é evidente o que podemos entender implicitamente que existe necessidade de desenvolvimento da competência de gerir a diferença nas práticas pedagógicas desde as diferentes componentes apresentadas.

A categoria “*metodologia*” abrange as seguintes componentes: uso de material diverso como manuais escolares; utilização adequada dos apoios didácticos para atender à diversidade; utilização sistemática de experiência e da realidade; uso de diferentes técnicas de mobilidades; organização flexível das aulas e dos grupos; utilização de métodos, procedimentos e meios de ensino que activam o pensamento e a independência cognitiva; promoção de trabalho de projecto; trabalho prático, de observação, de debates, de pares e para casa; orientação da tarefa diversificada. Os resultados revelam que professores do ensino primário das duas províncias nomeadamente Benguela e Namibe não visualizam as novas metodologias que promovem o princípio da atenção à diversidade dos alunos em salas de aula. A questão de trabalhos de projectos com os alunos ainda não é evidente nesse nível de professores. Em contrapartida promovem trabalhos de grupos, mandam tarefas para casa sem diversificação das mesmas o que pode comprometer a atenção à diversidade.

Categoria “*Comunicação*” contém os seguintes itens: linguagem oral do professor; dar aos alunos o direito do uso da palavra; permitir os alunos de fazer perguntas relativamente as suas inquietações; valorização das palavras e da intervenção dos alunos; expressão das emoções por parte dos alunos; reconhecimento e atenção as emoções dos alunos; alegria, afecto, tristeza; desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções sentidas. Os resultados da referida categoria, na generalidade, expressam algumas fragilidades dos professores no que concerne a prática da cedência da palavra aos alunos; apresentação das suas dificuldades; valorização da intervenção dos alunos, desenvolvimento e expressão de emoções. Apesar da diferença ser pouco significativa, nota-se que no Namibe há alguma tendência para o desenvolvimento do espírito comunicativo nas práticas pedagógicas.



4.4.2. Análise comparativa das observações em turmas de ensino secundário de ambas as províncias (Benguela e Namibe)

Desde a análise das observações feitas as aulas dos professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe centrada em sete categorias particularmente: relação, ecologia, aprendizagem, participação, diferenciação, metodologia e comunicação, de forma geral, os resultados obtidos apontam para o seguinte:

Na categoria *relação* que integra as componentes: contacto inicial com os alunos; relação professor/ aluno; relação aluno/aluno e formação de valores tais como: respeito, solidariedade e equidade, observa-se que, não existe diferenças significativas entre os professores de ambas as províncias concernentemente as competências relacionais durante o processo educativo, considerando assim essas competências indispensáveis para facilitar a qualidade e a equidade do ensino e aprendizagem para todos. Entrementes, sublinha-se a necessidade de cuidar, desenvolver e de evidenciar os valores tais como: o respeito, a solidariedade, a equidade durante o desenvolvimento das aulas com maior realce aos professores da Província do Namibe.

Concernente a categoria *ecologia* que integra os itens: gestão das condições higiénicas da sala de aula; implementação de acções ecológicas na sala de aula e na escola; desenvolvimento de uma consciência ética sobre as diferentes formas de vida ecológica na sala e na escola e o respeito pelo património escolar, verifica-se uma diferença significativa nas duas províncias no item “gestão das condições higiénicas da sala de aula” cujo resultado é animador na província do Namibe. De forma geral, parece existir tanto nos professores de Benguela quanto do Namibe necessidade de gerir, implementar e desenvolver uma maior consciência ecológica.

A categoria *aprendizagem*, integra os itens: controlo da tarefa do dia anterior; determinação dos objectivos de aprendizagem e dos conceitos que se pretendem que os alunos os aprendam e as acções orientadas para a construção do conhecimento. De forma geral, não existe diferenças significativas. Apenas no item “controlo da tarefa” um professor se situa no nível 2 (bom). Os resultados nas duas províncias reflectem a necessidade de aprimorar a competência de saber integrar os objectivos e acções concretas que evidenciam a construção de conhecimentos de forma clara no processo de ensino e aprendizagem.

A categoria *Participação* integra as componentes: acções motivadoras que estimulam a participação do aluno e acções activas dos alunos durante a aula. Os resultados desta categoria



demonstram que as diferenças entre os professores de ensino secundário das duas províncias são significativas. Os professores de Benguela situam-se no nível bom e nível regular enquanto os professores do Namibe no nível regular e nível mau. De forma geral, se pode entender que no processo de ensino e aprendizagem a componente participação deve merecer atenção por parte dos professores uma vez que o aluno está chamado a participar da construção do seu conhecimento.

A categoria *diferenciação*, inclui as seguintes componentes: valorização do aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem; atenção diferenciada as necessidades e potencialidades dos alunos; atenção ao grupo para o desenvolvimento de cada aluno e para atingir os objectivos; reajustes ao conteúdo em atenção à diversidade; adaptação de conteúdos as necessidades e potencialidades dos alunos; reconhecimento das capacidades ou habilidades de aprendizagens diferentes, diferentes talentos e interesses; prestação de atenção individualizada na aprendizagem dos conteúdos; avaliação com carácter diferenciado. No caso dos professores do ensino secundário, os resultados desta categoria oscilam entre o nível 3 e 5 predominantemente. Os resultados revelam o quanto a questão da diferenciação nas práticas educativas na sala de aula ainda não é evidente, o que implicitamente se pode entender que existem necessidades de desenvolvimento da competência de orientar a diferença nas práticas pedagógicas e a componente “avaliação com carácter diferenciado” é um grande desafio.

Categoria *metodologia*, compreende as componentes tais como: uso de material diversocomo manuais escolares; utilização adequada dos apoios didácticos para atender á diversidade; utilização sistemática de experiência e da realidade; uso de diferentes técnicas de mobilidades;organização flexível das aulas e dos grupos; utilização de métodos, procedimentos e meios de ensino que activam o pensamento e a independência cognitiva; promoção de trabalho de projecto; trabalho prático, de observação, de debates, de pares e para casa; orientação da tarefa diversificada.Nesta categoria, não existe diferenças significativas entre professores de ensino secundário de Benguela e Namibe. Os resultados revelam que os métodos usados pelos professores das duas províncias não visualizam as novas metodologias na perspectiva do princípio da atenção à diversidade dos alunos em salas de aula.Todavia, verifica-se no iten“*utilização de métodos, procedimentos e meios de ensino que activam o pensamento e a independência cognitiva*, os professores de Benguela situam-se no nível 3 (regular) e os professores do Namibe no nível 4(mau). A questão de trabalhos de projectos bem como a aplicação da tarefa de forma diversificada com os alunos ainda não é evidente quer seja nos professores de ensino secundário de Benguela quanto dos professores de ensino



secundário do Namibe. Em contrapartida promovem trabalhos de grupos, mandam tarefas para casa sem diversificação das mesmas o que compromete o princípio da atenção à diversidade. Parece-nos que a metodologia tradicional continua a influenciar as actuais práticas pedagógicas dos professores. Nessa lógica, parece existir para este grupo de professores uma necessidade de práticas de novas metodologias face ao desafio do princípio de atenção à diversidade.

A categoria *comunicação* engloba os seguintes itens: linguagem oral do professor; cedência do direito do uso da palavra aos alunos; permitir os alunos de fazer perguntas relativamente as suas inquietações; valorização das palavras e da intervenção dos alunos; expressão das emoções por parte dos alunos; reconhecimento e atenção as emoções dos alunos tais como: alegria, afecto e tristeza; desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções sentidas. Os resultados da referida categoria, na generalidade, expressam algumas debilidades dos professores no que concerne a componente: “valorização das palavras e da intervenção dos alunos” bem como da componente “desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções sentidas”. Apesar da diferença ser pouco significativa, nota-se que os professores de ensino secundário de Benguela tendem a desenvolver nas suas práticas pedagógicas o espírito comunicativo e valorização das palavras e intervenção dos alunos.

Tabela 130

Análise comparativa das observações das prática educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe na categoria relação

Categorias	Registo de indicadores	Níveis da escala de classificação				
		1 Excelente	2 Bom	3 Regular	4 Mau	5 Nulo
Relação	A		P1-1; P2-1, P2-2; S1-2	P1-2; S1-1; S2-2; S2-1		
	B		P1-1; P2-1; S2-2; S1-2	P1-2; S1-1; P2-2; S2-1		
	C		P1-1; P1-2; P2-1; S2-1	S1-1; S1-2; P2-2; S2-2		
	D			S1-1; S1-2	P1-2; S2-1; S2-2; P2-2	P1-1; P2-1

a-Contacto inicial com os alunos; b- Relação professor/ aluno; c- Relação aluno/ aluno e c- Formação de valores tais como; d- o respeito, a solidariedade, a equidade

Tabela 131

Análise comparativa das observações das prática educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe na categoria participação

Categorias	Registo de	Níveis da escala de classificação
------------	------------	-----------------------------------



	indicadores	1	2	3	4	5
		Excelente	Bom	Regular	Mau	Nulo
Participação	A		P2-2	P1-1; P2-1; S1-2; S2-1	P1-2; S2-2; S1-1	
	B		P2-2; S1-2	P1-1; P2-1; S2-1	P1-2; S1-1; S2-2	

a- **Acções motivadoras que estimulam a participação do aluno; b- Acções activas dos alunos durante a aula** Tabela 132

Análise comparativa das observações das prática educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe na categoria ecologia

Categorías	Registo de indicadores	Níveis da escala de classificação				
		1 Excelente	2 Bom	3 Regular	4 Mau	5 Nulo
Ecológica	A		S2-2; S2-1	P1-2; P2-1; S1-1; S1-2	P1-1; P2-2	
	B			P1-2; P2-1; S2-1; S2-2; S1-1; S1-2	P1-1; P2-2	
	C		P2-2; P2-1	P1-2; S2-2; S1-1	P1-1; S1-2; S2-1	
	D			S1-2; S2-1; S1-1; S2-2	P1-1; P1-2; P2-1; P2-2	

a-Gestão das condições higiénicas da sala de aula; b- Implementação de acções ecológicas na sala de aula e na escola; c- Desenvolvimento de uma consciência ética sobre as diferentes formas de vida e d- Respeito pelo património escolar

Tabela 133

Análise comparativa das observações das prática educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e Namibe na categoria aprendizagem

Categorías	Registo de indicadores	Níveis da escala de classificação				
		1 Excelente	2 Bom	3 Regular	4 Mau	5 Nulo
Aprendizagem	A		P1-2; P1-1; P2-1; P2-2; S1-2	S1-1; S2-1; S2-2		
	B			P2-1; S1-2; P2-2; S2-1	P1-1; P1-2; S2-2; S1-1	
	C			P1-1; P2-1; S2-2; S1-1	S2-2; P2-2; P1-2; S1-2	

a-Controlo da Tarefa do dia anterior; Determinação dos objectivos de aprendizagem e dos conceitos que se pretende que os alunos os aprendam e c- Acções orientadas para a construção do conhecimento

Tabela 134

Análise comparativa das observações das prática educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe na categoria comunicação



Categorías	Registo de indicadores	Níveis da escala de classificação				
		1 Excelente	2 Bom	3 Regular	4 Mau	5 Nulo
Comunicação	A		P2-1; P2-2; S1-2; S2-1	P1-1; S2-2; P1-2; S1-1		
	B		P2-1; S1-2; S1-1	P1-2; S2-1; S2-2	P1-1; P2-2	
	C		P2-1; S1-2; S2-1	P1-2; S2-2; S1-1	P1-1; P2-2	
	D		P2-1; S1-2; S2-1	P2-2; S1-1; P1-2	P1-1; S2-2	
	E		S1-2	P2-2; S2-1	P1-1; P2-1; S2-2	P1-2; S1-1
	F			P2-2	P1-1; S1-2; S2-1; S2-2	P1-2; P2-1; S1-1
	G			P2-2	P1-1; S1-2; S2-1; S2-2	P1-2; P2-1; S1-1

a-Linguagem oral do professor; b-Dar aos alunos o direito do uso da palavra; c-Permitir os alunos de fazer perguntas relativamente as suas inquietações; d-Valorização das palavras e da intervenção dos alunos; e-Expressão das emoções por parte dos alunos; f-Reconhecimento e atenção as emoções dos alunos; alegria, afecto, tristeza; g-Desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções sentidas

Tabela 135

Análise comparativa das observações das prática educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe na categoria diferenciação

Categorías	Registo de indicadores	Níveis da escala de classificação				
		1 Excelente	2 Bom	3 Regular	4 Mau	5 Nulo
Diferenciação	A			S1-2; S2-1; P2-1; P2-2	P1-1; P1-2; S1-1; S2-2	
	B			P2-2; P2-1; S1-2	P1-1; P1-2	S1-1; S2-1; S2-2
	C			S2-1; S2-2; P2-1; P2-2	P1-1; P1-2; S1-1	S1-2
	D			P1-1; P1-2; P2-2	P2-1; S1-2; S2-2	S1-1; S2-1
	E			P2-1; S1-1; P2-2	P1-1; P1-2; S1-2; S2-2	S2-1
	F			P1-1; P1-2 P2-2	P2-1; S2-1; S2-2	S1-1; 1-2
	G			S2-1; S1-2	P1-1; P1-2; P2-2	P2-1; S2-2; S1-1
	H				P1-1; S2-1; S2-2; S1-1; S1-2	P1-2; P2-1; P2-2

a-Valorização do aluno durante o processo ensino-aprendizagem; b-Atenção diferenciada as necessidades e potencialidades dos alunos; c-Atenção ao grupo para o desenvolvimento de cada aluno e para atingir os objectivos; d-Reajustes ao conteúdo em atenção à diversidade; e-Adaptação de conteúdos as necessidades e potencialidades dos alunos; f-Reconhecimento das capacidades ou habilidades de aprendizagens diferentes, diferentes talentos e interesses; g-Prestação de atenção individualizada na aprendizagem dos conteúdos; h-Avaliação com carácter diferenciado



Tabela 136

Análise comparativa das observações das práticas educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe na categoria metodologia

Categorías	Registo de indicadores	Níveis da escala de classificação				
		1 Excelente	2 Bom	3 Regular	4 Mau	5 Nulo
Metodologia	A			P2-1; P2-2	S2-1; S2-2; S1-1; S1-2	P1-1; P1-2
	B			P1-1; P1-2	S1-1; S2-1; S2-2	P2-1; P2-2; S1-2
	C			P1-1; P2-1; P2-2	P1-2; S1-2; S2-1; S2-2	S1-1
	D			P1-1; S2-2; P2-2; P2-2	P1-2; S1-2; S2-1; S1-1	
	E			P2-1; P2-2; S2-2; S1-1	P1-1; P1-2; S1-2; S2-1	
	F			S1-1; S1-2	P1-1; S2-1; P2-2; S2-2	P1-2; P2-1
	G					P1-1; P1-2; P2-1; P2-2; S1-1; S1-2; S2-1; S2-2
	H			P2-1; P2-2; P1-1; P1-2; S1-1; S1-2; S2-1; S2-2		
	I				S2-2; S2-1; S1-1; S1-2	P1-1; P1-2; P2-1; P2-2

a-Material diverso tais como Manuais escolares; b-Utilização adequada dos apoios didáticos para atender à diversidade; c-Utilização sistemática de experiência e da realidade; d-Uso de diferentes técnicas de mobilidades; e-Organização flexível das aulas e dos grupos; d-Utilização de métodos, procedimentos e meios de ensino que activam o pensamento e a independência cognitiva; e-Promoção de trabalho de projecto; f-Trabalho prático, de observação, g-de debates, trabalho de pares e para casa; h-Orientação da tarefa diversificada

4.4.3 Triangulação dos resultados

Apesar de diferentes designações, para muitos pesquisadores como Colás (1992), Martins e Theóphilo (2009), a triangulação de fontes de dados pode incidir no uso de múltiplas técnicas para a recolha de dados para investigar o mesmo fenómeno, facultando o cruzamento de informação e promovendo o alcance de semelhanças e diferenças, ou seja, a triangulação se constitui num importante método utilizado na investigação científica como forma de tornar os resultados mais fiáveis. Trata-se, portanto, de um método de garantia de critérios de validez. De outra forma, pode se dizer que a triangulação pode evidenciar paradoxos que levam a tomar outro rumo relativamente ao problema. Desta forma, após a exposição dos dados quantitativos e qualitativos, optamos por fazer a triangulação de dados com base nas diferentes fontes: nomeadamente do questionário, entrevista, focus group e observação proporcionando as diferenças e semelhanças de necessidades formativas dos professores do



ensino primário e secundário de Benguela em relação aos professores do Namibe no que concerne o princípio da atenção à diversidade dos alunos em sala de aula. Para efectuar a triangulação, procuramos criar uma relação entre os dados resultantes do estudo empírico do contexto angolano tendo como instrumentos (inquérito por questionário, que é um instrumento de pesquisa em Ciências Sociais, que de acordo com a perspectiva de Martín Izard (2010), “consiste numa série de perguntas ou itens sobre um determinado problema ou questão que se deseja investigar e cujas respostas devem ser anotadas” (p. 148), observações de aulas, é uma técnica utilizada na pesquisa educacional, ou seja, é um processo sistemático que visa descrever com precisão eventos de interesse. Seu principal interesse está no registo do comportamento ou conduta manifestada de forma válida e confiável (Matos & Pasek, 2008). De outra forma, pode ser considerada como um sistema de codificação para operacionalizar os resultados (Ballester, 2001). Dito de outra forma, os resultados emergem dos instrumentos quantitativos e qualitativos para permitir o conhecimento do nível de consciência entre os resultados obtidos dos diferentes instrumentos dos quais nos servimos nesta investigação.

Tendo em conta o volume dos resultados, optamos por apresentar a triangulação de forma codificada e para uma melhor compreensão dos passos que se seguem, passamos à explicação inerente aos participantes da investigação da seguinte maneira: Aos 20 professores do ensino primário de Benguela que participaram do questionário atribuímos o seguinte código: P1-1, P1-2, P1-3, P1-4, P1-5...P1-20) e aos 20 do ensino secundário da mesma província denominam-se por: S1-1, S1-2, S1-3, S1-4, S1-5... S1-20. Relativamente aos 20 professores do Namibe, do ensino primário que participaram do questionário cognominamos por: P2-1, P2-2, P2-3, P1-4, P2-5.....P2-20) e aos 20 professores do ensino secundário da mesma província por: S2-1, S2-2, S2-3, S2-4, S2-5... S2-20). Para as entrevistas dos 10 professores de cada província seguiu-se a seguinte codificação: P 1-1, P1-2, P1-3, P1-4, P1-5 (professores de ensino primário de Benguela) e S1-1, S1-2, S1-3, S1-4, S1-5 (professores do ensino secundário da mesma província). Para os professores da província do Namibe a codificação é a seguinte: P2-1, P2-2, P2-3, P2-4, P2-5 (professores de ensino primário) e S2-1, S2-2, S2-4, S2-5 (professores de ensino secundário do Namibe) em função das unidades / cotegorias de análise como se poder ler. Quanto aos 8 professores observados entre Benguela e Namibe representam-se da seguinte maneira: P1-1 e P1-2 (professores observados do ensino primário de Benguela), S1-1 e S1-2 (professores observados do ensino secundário de Benguela). P2-1 e P2-2 (professores observados da província do Namibe) sendo S2-1 e S2-2 (professores observados do ensino secundário da província do Namibe). Para o Focus group como critério



de desempate apenas foi com 5 professores da província de Benguela em função da observação de contradição nas respostas.

Constituíram como categorias de análise para o questionário e a entrevista as seguintes: A- Identificação; B- Conhecimento sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula; C- Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção à diversidade; D- Necessidades formativas para o aperfeiçoamento da didáctica para a atenção à diversidade; E- Compromisso da escola e da comunidade educativa no processo de atenção à diversidade dos alunos. Enquanto para as observações as categorias da análise circunscrevem-se em: relação; ecologia; aprendizagem; participação; diferenciação; metodologia e comunicação. Para o focus group a análise centrou-se em dois indicadores: conhecimentos acerca da atenção à diversidade e em pressupostos para mitigar as necessidades formativas dos professores. A tabela abaixo reflecte as unidades de análise, instrumentos utilizados, participantes da investigação e os resultados. Relativamente as unidades/ categorias de análises eis a sua explicitação:

- A. Identidade
- B. Conhecimento sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula
- C. Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção à diversidade
- D. Necessidades formativas para o aperfeiçoamento da didáctica para a atenção à diversidade
- E. Compromisso da escola e da comunidade educativa no processo de atenção à diversidade dos alunos e para as observações as seguintes categorias: relação, ecológica, aprendizagem, participação, diferenciação, metodologia e comunicação. Atendendo os instrumentos utilizados e o volume das informações dos resultados (diferenças e semelhanças, para uma maior compreensão optamos por indicar na tabela abaixo apenas o número da tabela onde se pode encontrar a informação e o respectivo número do título. Cfr. Apêndice 7

Tabela 137

Triangulação de fontes de dados

TRIANGULAÇÃO DE FONTES DE DADOS			
Unidades/ categorias de análises	Técnicas/ Instrumentos	Participantes	Resultados / diferenças e semelhanças
A		P1-1, P1-2, P1-3, P2-1, P2-2, P2-3,	
B	Questionário modelo de Likert	P1-4, P1-5...P1-20	4.3.5
C		P1-4, P2-5...P2-20	Tabela
D		S1-1, S1-2, S1-3, S1-4, S1-5... S1-20.	
E		S2-1, S2-2, S2-3, S2-4, S2-5... S2-20).	
A		P 1-1, P1-2, P1-3, P2-1, P2-2, P2-3,	



B	Entrevista	P1-4, P1-5-	S1-1, P2-4, P2-5	4.3.5
C	semi-	S1-2, S1-3,	S1-4, S2-1, S2-2, S2-4,	
D	estructurada	S1-5	S2-5	
E				
Conhecimentos da atenção à diversidade. Pressupostos para mitigar as necessidades formativas dos professores		Focus group	5 professores	4.3.6
<hr/>				
Relação				
Ecologia		P1-1, P1-2	P2-1, P2-2	4.4.1.
Aprendizagem, Participação	Observações			
Diferenciação, Metodologia		S1-1, S1-2	S2-1, S2-2	4.4.2
Comunicação				

A tabela da triangulação dos dados ora apresentada, confere que os resultados conquistados desde as unidades/ categorias de análise e recurso aos dados quantitativos e qualitativos, possibilita-nos dizer que em alguns aspectos existem semelhanças e algumas poucas diferenças de necessidades formativas entre professores de Benguela entre si, professores do Namibe entre eles e entre professores de Benguela em relação aos do Namibe relativamente ao princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas que a baixo descrevemos:

Em Benguela as poucas diferenças que se verificam entre os professores do ensino primário e professores de ensino secundário, desde os dados do questionário algumas se reflectem no número de professores que responderam as questões colocadas em relação aos que não responderam. Os professores do ensino primário tiveram maior variação a respeito da falta de respostas em algumas destas questões. Na nossa análise, pode esse dado significar o indicativo do nível de conhecimentos/ necessidades que os professores têm atinente a certos conceitos e termos associados a linguagem da inclusão como princípio da atenção à diversidade, bem como da pertinência e actualidade do tema nos contextos escolares de Angola. O mesmo se pode dizer entre os professores do Namibe sendo que algumas diferenças não significativas existentes entre os professores do ensino primário e professores do ensino secundário, na nossa opinião podem ser evidências do nível de conhecimentos/ necessidades relativamente ao processo da inclusão e quiçá pela pertinência do tema e dos termos a ele associados.



CAPÍTULO V: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES GERAIS DA INVESTIGAÇÃO

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES GERAIS DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo ostenta a discussão dos resultados seguidos pelas limitações e futuras linhas de investigação bem como as conclusões gerais da investigação. Tal como foi referido no marco metodológico, a ordem das conclusões segue a forma como foram analisadas as necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário para a atenção à diversidade dos alunos em salas de aula. Desta forma, a primeira conclusão recai sobre os professores do ensino primário (Benguela e Namibe) no que concerne as suas necessidades formativas para a atenção à diversidade dos alunos. A segunda conclusão representa os professores do ensino secundário (Namibe e Benguela na perspectiva da comparação de suas necessidades formativas). A terceira conclusão resulta da comparação de necessidades formativas existentes entre professores do ensino primário e os professores de ensino secundário exclusivamente da província de Benguela. A quarta conclusão reflecte as necessidades formativas existentes entre professores do ensino primário e professores do ensino secundário apenas da província do Namibe. A quinta diz respeito as diferenças e semelhanças de necessidades formativas entre professores de Benguela e do Namibe. Para uma questão de clarificação dos resultados, tendo em conta o volume, também apresentamos as conclusões específicas com base nos objectivos e para uma maior clarificação as mesmas estão apresentadas em mapas conceptuais.

5.1. *Discussão dos resultados*

O trabalho que nos propusemos a concretizar, interessa de forma peculiar na análise das necessidades de formação dos professores do ensino primário e secundário para a gestão da diversidade na sala de aula para melhorar o atendimento e as aprendizagens dos alunos e desenvolver uma educação que se fundamenta numa cultura inclusiva. Desta forma, a nossa acção incidiu na confirmação das necessidades que os professores têm relativamente a questão em estudo.

5.1.1. *Informações gerais*

Neste item analisamos os dados pessoais dos participantes da investigação cuja informação incide sobre a faixa etária situada entre 25 e 51 anos de idade, o sexo com predomínio ao feminino, o tempo de serviço que vai de 3 e 23 anos, as habilitações literárias desde a formação média à formação superior pedagógica e o superior de educação, o número de alunos por turma que curiosamente chama atenção pela diferença entre uma província e



outra em que em Benguela o número mínimo é de 40 e máximo 58/ 60 alunos enquanto no Namibe o número varia de 22 e 37 alunos.

5.1.2. Reflexões sobre o nível de conhecimento dos professores acerca da atenção à diversidade

Ao professor, quer seja do ensino básico ou superior, a sua profissão exige o conhecimento, a aprendizagem contínua e o domínio da sua área para agir em conformidade com a sua carreira. Frente aos desafios do princípio da atenção à diversidade dos alunos, ele é visto como o árbitro entre as diferenças. As pesquisas demonstram que, “A educação inclusiva é uma oportunidade de novas aprendizagens para o professor e também para a escola” afirma Moriña (2004, p.30). Nesta perspectiva, os professores reconhecem ter alguns conhecimentos e fragilidades concernente ao princípio de atenção à diversidade, as habilidades e metodológicas/ didáticas para a gestão do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aula. Consideram que, a gestão dos alunos na sala da aula é diferenciada por parte dos professores, visto que alguns professores têm preferência para os alunos destacados, enquanto outros estão atentos aos alunos com necessidades de aprendizagem. Esses resultados podem estar de acordo com o pensamento de Moraes (2018), ao afirmar sobre a “resistência de alguns docentes, em trabalhar com os diferentes alunos em salas de aulas comuns e a inércia por parte dos dirigentes” (p.126). As estratégias didáticas e organizativas identificadas pela memória e usadas na sala de aula por alguns, incidem sobre a conciliação da teoria a prática, o uso de meios didáticos mais adequados, atenção aos alunos com necessidades de aprendizagem, diferenciação de actividades, promoção da participação dos alunos, consideração das concepções prévias dos alunos, programação de actividades em função do público-alvo e gestão da sala de aula. Esse pensamento corrobora com o da Silva na sua afirmação, “cabe ao professor saber combinar as diferentes estratégias na sala de aulas, por exemplos as estratégias cooperativas com as explicativas ou com as individualistas” (2012, p.122).

5.1.3. Apreciação das atitudes e valores dos professores atinente ao princípio de atenção à diversidade

A forma de actuar, de agir perante os diferentes, pode constituir um paradigma referencial contagiante do princípio da inclusão social e cooperar para a criação de valores e modos de vida mais inclusiva. Nesse sentido, a escola e todos os seus integrantes de certa forma, e em conformidade, deve desenvolver as atitudes e valores inclusivos. Como referência a dimensão



“cultura” está orientada para a criação de uma comunidade segura, acolhedora, colaboradora e por outro lado pretende desenvolver valores inclusivos partilhados pelos professores e alunos, pelos membros do conselho de direção e pelas próprias famílias Sandoval et. al., (2002, p.232-235).

Na perspectiva dos participantes são iniciativas para estimular o princípio da atenção à diversidade: o diálogo, actividades sobre o respeito pela diversidade, a cidadania, e a equidade. Sustentam esta ideia Moraña & Parrilla (2006) ao certificar que “desde a educação inclusiva se concebe a escola e a aula como uma comunidade que deve garantir o direito que todos os alunos têm de aprender juntos desde um currículo comum.” (p.518). Outrossim, Hernández (2011) afirma que a equidade como justiça social leva a condições de igualdade, oferecendo oportunidades educativas para todos, que supõe a situações de inclusão. Desta forma, a equidade dá sentido a outros valores tais como a convivência, o respeito e cooperação.

A inexistência de um projecto escolar bem definido para a cultura inclusiva, prova a necessidade de formação, de iniciativas e políticas para uma cultura baseada no princípio da atenção à diversidade dos alunos. Outrossim a revelação da igualdade da tarefa para casa e a variedade na orientação e explicação da mesma para alunos com maiores dificuldades, desta situação corroboram Estepa et. al. (2005), ao afirmarem que “a formação oferecida aos professores apresenta dificuldades sobretudo em aprender a ensinar, formação de grupos de aprendizagens e de integração dos alunos nos grupos, organização da planificação disciplinar e atenção tutorial dos alunos”. Ainda, a concepção de Sanches (2011) é aquela de que a escola inclusiva deve oferecer aos alunos a possibilidade e o direito de viver e de desenvolvem as suas aprendizagens no seu próprio ambiente entre os seus colegas. Ainda, na perspectiva de Echeita (2013):

os ajustes de currículo, por exemplo, podem trazer benefícios para alguns alunos e prejuízo para outros, uma vez que nem todos os alunos o necessitam e os valores que socialmente aceites pela maioria, pode entrar em conflito com outros valores culturais da menoria presente nas escolas entre os alunos, quanto entre os próprios professores. Não é menos difícil e duvidoso assinalar com nitidez as fronteiras entre as condutas que respondem a intrínseca diversidade dos alunos devem ser respeitadas e as que incitam “problemáticas” e seriamente prejudiciais para os companheiros e a convivência escolar (p.109).



5.1.4. Considerações sobre a necessidade de aperfeiçoamento da didáctica para o desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem em atenção à diversidade dos alunos

O professor como mediador dos saberes em confronto com o mundo moderno desafiante, a reflexão sobre a sua acção é iminente. Nesta perspectiva, os professores participantes desta pesquisa apontam e relacionam as suas necessidades formativas nomeadamente com a falta de preparação básica acerca do princípio da diversidade, metodologias e estratégias para a inclusão, condições favoráveis de trabalho, considerando como atentado ao princípio da atenção à diversidade o elevado número de alunos por turma. Estes resultados, podem estar de acordo com a seguinte reflexão: “actualmente as instituições educacionais defrontam-se com os desafios de salas de aula superlotadas; falta de recursos específicos para atender demanda dos alunos” (Moraes, 2018, p.126). Ainda os mesmos professores gostariam de obter mais informações acerca das necessidades individuais dos alunos, dos currículos para a diversidade, interação entre a escola e a família, formação sólida, encontros de capacitação/ refrescamentos na área de inclusão embora haja divergências na consideração entre necessidades para os professores de ensino primário dos professores do ensino secundário. Esse abismo entre as políticas e práticas também foi percebido no trabalho de Shin, Leey & Mekenna (2016) que apresentam a possibilidade de os professores trabalharem em colaboração de forma a minimizar as lacunas que eles percebem inerentes as especificidades da educação inclusiva. Para educar-se e educar para a diversidade segundo os participantes são necessários mais seminários de capacitação, mais encontros de formação, embora a maioria dos professores participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática em questão. Este resultado pode estar de acordo com a reflexão segundo a qual “na maior das vezes a falta de preparação do professor impede a concretização do processo da inclusão” (Moraes, 2018, p.126).

5.1.5. Compromisso da comunidade educativa no processo de atenção à diversidade dos alunos

Existem dois pontos de vista relativamente ao conceito que a escola tem sobre a inclusão na medida em que para alguns professores a escola não tem nenhum conceito e, para outros a escola tem. A ideia de Parrilla et. al., (2012) y Díez & Martín (2005), a inclusão dos alunos nos processos da escola, exige mudanças na organização escolar e na aprendizagem, para facilitar a aprendizagem de participação dos mesmos que implica reflectir sobre criação da cultura da diversidade nas escolas e não só, o que supõe assumir uma mudança



epistemológica no conceito das diferenças humanas e nas respostas educativas e sociais. No entanto, os professores não explicam o quê em concreto e, de forma curta aludem a reflexão sobre a temática em causa e ao acompanhamento dos professores. Entretanto, consideram que a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva através de encontros e sem especificação e, que a política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, passa pelos seminários, debates, criação de um gabinete psicopedagógico que ajude o professor e o aluno a assistência às aulas e mais acompanhamento individual dos professores e a adaptação dos currículos o que corrobora a ideia de Parrilla et. al., (2012) y Díez & Martín (2005) segundo a qual, a inclusão dos alunos nos processos da escola exige mudanças na organização escolar e na aprendizagem para facilitar a aprendizagem de participação dos mesmos que implica reflectir sobre criação da cultura da diversidade nas escolas e não só, o que supõe assumir uma mudança epistemológica no conceito das diferenças humanas e nas respostas educativas e sociais. Ainda podemos considerar que, para uma inclusão educativa a mudança na escola na sociedade nos currículos, nas metodologias de avaliação, na formação de gestores, de professores e de funcionários da escola para a implementação de uma política educativa é urgente (Capellini & Rodrigues, 2009).

O projecto educativo e a planificação de aulas não reflecte a diversidade dos alunos e para metade dos professores a presença dos pais nos projectos é indispensável com maior realce ao contributo que podem oferecer. Entrementes, eles estão ausentes e aparecem apenas quando são chamados para algum assunto pontual. Tal como enfatiza Ferreira:

a relação família-escola é de grande importância para o trabalho inclusivo, pois através de tal relacionamento é possível promover qualidade na inclusão, pois a comunicação da família junto à escola vem só a contribuir para o processo social dentro desses dois ambientes conjuntamente. Incluir envolve não somente o “corpo interno” escolar, mas sim toda a sociedade em que a escola está inserida, pois é fato que a realidade local deve ser considerada para tomada de decisões (2018, p.127-12).



A inclusão educativa reclama por uma nova escola, nova sociedade e mudanças nos currículos, nas metodologias de avaliação, na formação de gestores, de professores e de funcionários da escola para a implementação de uma política educativa mais democrática (Capellini & Rodrigues, 2009).

A este propósito, corrobora a reflexão de (Hernández, 2002) segundo a qual “o professor deve ser capaz de passar de um currículo fechado a outro meio fechado ou meio aberto, o que implica haver uma interação entre o plano e o desenvolvimento curricular. O professor deve ensinar a pensar e ensinar a aprender aos seus alunos” (p.249).

Os resultados podem estar de acordo com o estudo realizado por Antolí, Imbernón & Rodríguez (2001, p.3), o qual informa os aspectos que se consideram inerentes ao desenvolvimento dos professores sem o qual podem afirmar-se que possuem tal carência formativa do qual reconhecem como necessário e do qual desejam obter uma capacitação para poder realizá-la, ou ainda podem estar de acordo com Leiva e Merino (2007), Martín e Alonso (2011) e Cotán (2011; citados em Villodre 2012) que informam os objectivos preconizados para a etapa de aquisição de competências básicas pelo exercício de tolerância, da solidariedade cultural, do respeito aos direitos e deveres fundamentais dos alunos.

5.1.6. Limitações da investigação, suas implicações e futuras investigações que podem ser realizadas

Esta experiência de investigação nos introduziu num processo de reflexão sobre a formação do professor para a inclusão educativa o que mais uma vez nos impulsiona a continuar a reflectir sobre a temática para que os princípios da educação inclusiva sejam alcançados e para tal o professor deve defender este princípio.

Ao chegarmos a abraçar os objectivos desta investigação como também das próprias limitações e conscientes de que, todo um estudo efectuado tem o seu exequível encaixe e as suas limitações de várias ordens. Estamos convencidos também de que, apesar das limitações, não nos olvidamos dos critérios de credibilidade, que regem uma investigação científica. Todavia, nenhuma investigação é acabada e nada ocorre sem limitações, das quais gostaríamos de evidenciar, preferentemente as mais significativas:

- A ambição desmedida na elaboração dos instrumentos de recolha de dados que ao final de tudo reconhecemos serem muito extensos e quiçá tenham sido a causa de respostas dispersas.



- Uma outra limitação não menos importante relaciona-se com o nível de conhecimentos dos participantes acerca do tema em estudo que se reflectiu na interpretação das questões colocadas para se esperar uma resposta apropriada o que não aconteceu.
- A falta de uma equipa de investigação que pudesse dar um olhar crítico para o melhoramento dos resultados do estudo.
- A falta de estudos, documentos, normas claras que regulam o processo do princípio de atenção à diversidade e formação de professores para a inclusão em Angola.

Assim, tendo em consideração as limitações do presente trabalho, avançamos com algumas sugestões para trabalhos futuros, tais como:

- Identificar as lacunas na formação inicial em termos de objectivos, conteúdos e experiências e tomar como prioridade a formação de professores inclusivos;
- Estudar e propor uma formação supervisionada para que os professores possam desenvolver a sua profissão e superar as dificuldades;
- Estudar e propor metodologias que estimulem o interesse do professor a participar dos debates das comunidades académicas;
- Estimular a vinculação que as escolas têm com a comunidade científica para troca de experiências e formadores;
- Compromisso de ensinar a todos aplicando a inclusão de todos os alunos;
- Comparar os resultados encontrados presentes nas pesquisa em outras escolas;
- Planificação pensando em todos os alunos uma vez que muitos estudantes continuam tendo dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento académico;
- Estimular as políticas educativas e sociais inclusivas para facilitar a inclusão dos alunos;
- Melhoramento do atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Em suma, de igual modo, reconhecemos a nossa pobre praxe no campo da investigação e no uso dos softwares estatísticos, situação que originou os momentos de desânimo, angústia, ansiedade enfim.

Outrossim, procuramos perseguir o objectivo da análise das necessidades formativas dos professores, tendo como resultados quantitativos e qualitativos do estudo. Ressaltamos que os respectivos resultados revelam a importância e a necessidade de formação sobre novas formas de conceber o aluno tanto na escola quanto na sala de aula. Tudo isto aponta para um caminho



do desenho de uma proposta de formação para competências do professor de escola aberta para todos para incentivar a prática e o desenvolvimento de uma cultura da inclusão.

Esta é a meta da presente investigação.

Desta forma, cabe as autoridades competentes incentivar mais investigações e formações acerca do tema na realidade angolana onde apesar dos esforços empreendidos se registam inúmeras limitações e dificuldades a volta do conhecimento e da prática da inclusão nos diferentes níveis escolares e como consequência a limitação da qualidade de ensino para todos.

Ressaltamos ainda a necessidade da implementação do papel do supervisor/a “adulto em competências” para a reflexão das práticas pedagógicas com os professores fazendo desta uma oportunidade, um elemento da formação contínua para melhorar as competências ligadas à sua acção.

5.2. Conclusões de necessidades formativas de professores do ensino primário de Benguela e do Namibe

Feita a análise e interpretação dos resultados da investigação atinente as necessidades formativas dos professores do ensino primário das províncias de Benguela e do Namibe para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, pode-se concluir o seguinte:

As idades dos professores de ensino primário de Benguela variam entre os 26 e 51 anos, com predomina o sexo feminino, o tempo de serviço varia entre os 3 e 20 anos. Uns têm o ensino médio de educação e outros bacharéis. A escola é de regime publica privada e número de alunos por turma varia entre os 40 e 58 alunos. Já para os professores do Namibe, pode concluir que: a idade dos professores varia entre os 30 e 48 anos, dois são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. O tempo de serviço na escola varia entre os 3 e 12 anos, três bacharéis, um técnico médio de formação de professores e um é licenciado. A escola é pública privada. O número de alunos por turma varia entre os 30 e 35 alunos.

Uma maioria dos professores do ensino primário de Benguela, afirma ter algum conhecimento embora, se reconheçam com algumas fragilidades em habilidades e metodologias/ didáticas para a gestão da diversidade dos alunos na sala de aula. Por outro lado, consideram que, a gestão dos alunos na sala da aula é diferenciada, visto que alguns professores têm preferência para os alunos destacados, e outros tudo fazem para atender os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.



Uma menoria dos participantes identifica como estratégias didácticas e organizativas recorrentes na sala de aula, a conciliação da teoria a prática, o uso de meios didácticos mais adequados, atenção aos alunos com necessidades de aprendizagem, diferenciação de actividades, promoção da participação dos alunos, consideraçãodas concepções prévias dos alunos, programação de actividades em função do público-alvo e gestão da sala de aula. Por outro lado, os participantes referiram como iniciativas para incentivar o princípio da atenção à diversidade:o diálogo, actividades sobre o respeito pela diversidade, a cidadania, e a equidade,aproveitando as aulas de educação física, e Educação moral e cívica, sem nenhuma especificidade de tais actividades.

A partida, a ideia da existência de um projecto para uma cultura inclusiva não é evidente, nem se quer se põe a questão se existe ou não, logo, não se tem em conta a diversidade dos alunos e naturalmente, de forma geral as tarefas para casa são iguais para todos, um ou outro professor tem o cuidado de explicar para alunos com maiores dificuldades.

Ainda, os participantes consideram fundamentais necessidades formativas: a falta de preparação básica no currículo de formação dos professores acerca do princípio da diversidade, metodologias e estratégias para a inclusão, condições favoráveis de trabalho, considerando como atentado ao princípio da atenção à diversidade o elevado número de alunos por turma.Este grupo de professores gostaria de obter mais imformações acerca das necessidades individuais dos alunos, dos currículos para a diversidade, interacção entre a escola e a família,umaformação sólida, encontros de capacitação/ refrescamentos na área de inclusão. Percebem que as suas necessidades formativas são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário, na visão de que, o ensino primário é a base e a criança está no início da sua socialização com a vida escolar, e o professor tem de dominar um conjunto de procedimentos e materiais. Para os participantes, educar-se e educar para a diversidade são necessários mais seminários de capacitação, mais encontros e formação, embora a maioria dos professores participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática em questão. Existem dois pontos de vista relativamente ao conceito que a escola tem sobre a inclusão, na medida em que para alguns a escola não tem nenhum conceito, e, para outros a escola tem. No entanto, ambos não explicam o quê em concreto, e de formacurta aludem a reflexão sobre a temática em causa e ao acompanhamento dos professores. Entretanto, consideram que a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva através de encontros e sem especificação, e na optica destes a política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, passa pelos seminários e debates, criação de um



gabinete psicopedagógico que ajude o professor e o aluno, a assistência às aulas e mais acompanhamento individual dos professores e a adaptação dos currículos as necessidades dos alunos.

O projecto educativo e a planificação de aulas não reflecte a diversidade dos alunos e para metade dos professores a presença dos pais nos projectos é indispensável com maior realce ao contributo que podem oferecer. Entrementes, eles estão ausentes e aparecem apenas quando são chamados para algum assunto pontual.

Nesta ordem de ideias, aos professores do ensino primário do Namibe, pode-se concluir da seguinte forma: a maioria dos participantes reconhece que não tem conhecimentos acerca do princípio de atenção à diversidade, mas em contrapartida, a maioria afirma reunir estratégias/metodológicas e didácticas para a gestão da diversidade em sala de aula, tais como: avaliação das dificuldades dos alunos juntamente com os encarregados de educação e o psicólogo, colocação dos alunos mais desatentos ou com dificuldades em lugares mais próximo do professor e o uso de algumas metodologias de ensino. Na nossa opinião, diante do exposto, entendemos que existe um paradoxo e desordem, quanto se afirma reunir estratégias de algo não conhecido.

As iniciativas de formação para a atenção à diversidade na óptica dos participantes passam pelo incentivo do professor para dar maior atenção aos alunos, conferir o respeito, a cidadania, a diversidade e a equidade. A existência de um projecto educativo é evidente, tanto mais que existe um projecto chamado “*amigo da criança*” elaborado pela direcção da escola com a colaboração dos pais e encarregados da educação, e para uma cultura inclusiva os professores conversam como os alunos. Curiosamente, não se sabe o que é que os professores conversam como os alunos. Para uns, a tarefa para a casa é abrangente e para outros não. Identificam como reais necessidades formativas: a formação continuada, especializações na área da educação inclusiva, melhores condições de trabalho, mais esforço dos professores e mais colaboração dos pais. Do nosso ponto de vista, as melhores condições de trabalho, o esforço dos professores e a colaboração dos pais, parecem que não constituem necessidades formativas dos professores este modo de responder leva-nos a pensar que o facto do tema ser novo, conduziu os participantes às respostas um tanto quanto desapropriadas. Outrossim, os participantes reconhecem que as suas necessidades formativas são iguais às necessidades dos professores do ensino secundário, porque o professor é sempre professor seja qual for o ciclo em que lecciona o importante é munir-se de métodos e estratégias para alcançar os seus objectivos. Para educar-se e educar para a diversidade são necessárias: mais formação,



palestras, colóquios e outras acções formativas visto que a formação atinente ao tema em estudo é escasso.

Das poucas respostas dadas se percebe que existe uma preocupação para mitigar as dificuldades de aprendizagem e da não exclusão dos alunos e procura-se interagir com a área de psicologia/psicopedagogia, com os professores e encarregados de educação para se ultrapassar as dificuldades que os alunos apresentam no processo de ensino e aprendizagens, e por outro lado os mesmos professores afirmam que a escola não tem condições, portanto cada professor resolve o problema dos seus alunos a sua maneira. A planificação de aulas é abrangente e se valoriza a presença da família no processo da atenção à diversidade dos alunos. Se verifica deste grupo poucas respostas em algumas questões um ou apenas dois professores responderam. Evidentemente, há aqui, dificuldades entre os professores da mesma escola em perceber a questão visto que as respostas nos parecem desapropriadas e isto pode significar a não percepção das questões ou o desconhecimento do assunto. Dito de outra forma, não existe coerência nas poucas respostas dadas para além da ausência de respostas de uma maioria dos professores inquiridos e entrevistados.

5.3. *Conclusões de necessidades formativas de professores de ensino secundário: Namibe e Benguela*

A continuação, apresentamos as conclusões gerais do estudo de caso comparativo efectuado sobre as necessidades formativas de professores de ensino secundário da província de Benguela e os da província do Namibe para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula. Dos respectivos dados se conclui que:

Os participantes de Benguela deste grupo de professores tinham idades entre os 33 e 51 anos com predomínio do sexo feminino, com o tempo de serviço entre 3 e 23 anos, cujas habilitações académicas vão de Bacharel a licenciatura. O número de alunos por turma varia entre os 40 e 47 alunos. Os professores do ensino secundário de Namibe com idade compreendida entre os 27 e 51 anos, com predomínio a sexo feminino situados entre 4 e 11 anos de serviço com habilitações académicas de Bacharel, licenciatura e frequência do ensino superior cujo número de alunos por turma varia entre os 22 e 37 alunos.

Os participantes de Benguela afirmam ter conhecimentos e estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção a diversidade dos alunos na sala de aula, e habitualmente trabalham com os alunos tendo em conta os níveis de capacidade, ensinar a partir de um nível mais básico, trabalhar com o encarregado de educação, apoiar os alunos com mais dificuldade



durante o intervalo das aulas e o amor acima de tudo. Usam com estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula como: aulas expositivas, trabalhos de grupo e individuais, colocação dos alunos com necessidades de apoio em lugares mais próximo do professor, ou entre os alunos mais destacados, conhecer a realidade familiar do aluno e evitar a exclusão.

Dos professores do Namibe conclui-se que:

A maioria afirma ter conhecimento do princípio de atenção a diversidade e se consideram não reunirem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula cuja causa da fragilidade referida emerge da formação geral do professor que não contempla a variante inclusão educativa e apenas os professores da educação especial estão mais preparados. Mesmo assim, é comum os professores trabalharem com a diversidade dos alunos, evitando exclusão embora, um outro participante tenha manifestado algumas práticas de exclusão de alunos que se manifestam diferente do predominador comum ou também simplesmente ignorá-los.

Contrariamente a afirmação segundo a qual não reuniam estratégias, os mesmos afirmam que usam como estratégias didácticas e organizativas na sala de aulas: a interação entre os alunos, colocação dos alunos com necessidades de apoio nos lugares mais próximos do professor, cooperação com os encarregados de educação e amor à profissão.

Outrossim, compreende-se dos participantes do Namibe questões não respondidas por nenhum deles. Assim, para uma maioria dos participantes, existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade, embora, não especificadas. A relação entre a unidade na diversidade, o projecto para uma cultura inclusiva e as tarefas para a casa ainda é um processo a iniciar, tendo em conta a realidade frágil que os participantes apresentam nestes aspectos. Respeitante à realização de actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aula, a maioria dos participantes confirma a sua existência sem referir tais actividades e ao mesmo tempo, uma maioria a considerar pelo elevado número de alunos por turma, manifesta não ser possível a realização de tais actividades.

Ainda os participantes referem que, para incentivar a formação para a atenção à diversidade na sala de aula, organizam os alunos para a realização de trabalhos em grupo para desenvolver o espírito de coadjuvação para reduzir a tendência à exclusão. A unidade na diversidade carece de bases e a existência do projecto para a cultura inclusiva na nossa visão esta ideia não está clara a considerar pelas respostas desapropriadas dos professores da mesma escola onde para uns é evidente e para outros não existe, mas apenas se pensa criar um gabinete psicopedagógico. A par disso, a tarefa para a casa segundo os participantes é igual para todos



e para incentivar o respeito, a cidadania, a diversidade e a equidade na sala de aulas realizam trabalhos em pequenos grupos nas aulas de Educação Moral e Cívica.

Para os professores do ensino secundário de Benguela, as suas necessidades formativas para atender a diversidade dos alunos na sala de aula incidem sobre a formação contínua, seminários de capacitação e salário digno como factor de motivacional e consideram-nas diferentes das dos professores que lecionam no ensino primário a considerar por uma formação de qualidade e necessária para qualquer nível de ensino. De outra forma, os participantes consideram que as necessidades formativas para a atenção à diversidade, se relacionam sobretudo com a qualidade da formação dos professores, actualização contínua sobre a temática em estudo, visto que nos dois últimos anos nenhum participante se beneficiou de formação acerca da inclusão. Outras necessidades prendem-se com as estratégias metodológicas, condições de trabalho na escola, os currículos, a família, o elevado número de alunos por turma que dificulta a atenção à diversidade. O acompanhamento do professor e o rigor na admissão do mesmo podiam contribuir na sua educação para e na diversidade.

Os professores do ensino secundário do Namibe, identificam como suas necessidades formativas para atender a diversidade dos alunos na sala de aula as seguintes: a formação contínua, seminários de actualização, melhor preparação académica, unidade entre os professores, melhor salário como factor motivacional e interacção escola professor e família para um trabalho cooperativo. Os participantes percebem que as suas necessidades formativas são diferentes das dos professores do ensino primário uma vez que os do ensino primário têm de estar preparados para dar várias matérias e relacionam as suas necessidades com a falta de formação inicial dos professores nessa área, a falta de estratégias metodológicas, as condições de trabalho na escola, com os currículos, com a família. Valorizam a formação, a auto-avaliação, trabalho cooperativo, melhores condições de trabalho, criação de gabinetes psicopedagógicos e a supervisão pedagógica. Para educar-se e educar para a diversidade uma vez que a maioria não participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade”, torna-se pertinente o desenvolvimento de seminários sobre formação para atender a diversidade.

Para os professores do ensino secundário de Benguela, a instituição escolar não tem uma concepção clara acerca do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aula nem da sua abordagem a considerar como um processo a iniciar e que implica a formação e actualização dos professores em detrimento do seu papel no processo de inclusão escolar e social do aluno. Algumas acções estratégicas para uma cultura inclusiva incidem sobre um



plano de integração de alunos provenientes de uma comunidade carente com o baixo nível de escolarização em relação à idade e no entanto não se especifica a forma de execução do respectivo plano. A par disso, os participantes reconhecem que a instituição deveria organizar seminários por especialidade e outros para capacitar os professores no desenvolvimento de competências estratégicas para atender à diversidade dos alunos e fomentar uma política de superação dos professores promovendo encontros científicos e metodológicos. Percebe-se uma certa desordem de ideias entre projecto educativo e a planificação quinzenal ou semanal e na óptica de alguns não incluía diversidade de alunos e outros sim tem em conta as particularidades dos alunos. A colaboração da família no processo da atenção à diversidade dos alunos é positiva para uns e negativa para outros o que leva os professores a assumirem o papel de “pais” e “amigos” destes alunos.

Para os professores do ensino secundário do Namibe o conceito do princípio da atenção à diversidade não é claro. Os professores se reúnem para se questionarem do porque é que os alunos desistem e tentam perceber os motivos da indisciplina e a estratégias para uma cultura inclusiva, se reflecte na busca dos motivos da evasão dos alunos. Ainda, a escola organiza treinamentos pedagógicos, preocupa-se em conhecer bem os alunos e em saber lidar com os alunos indisciplinados, não criando distanciamento. Alguns professores reconhecem como política de superação dos professores para a atenção à diversidade os treinamentos realizados quinzenalmente, bem como a prática de estreitar a amizade para que os alunos sintam o professor mais próximo deles. Ainda revelam que, tanto o projecto educativo quanto a planificação não têm em conta a diversidade dos alunos. Também existe pouca interacção entre escola e comunidade na perspectiva de uns a considerar pela maioria que se preocupa apenas com as matrículas e o processo de ensino aprendizagem passa apenas para a responsabilidade.

5.4. Conclusões de análise comparativa entre ambos professores de cada província: diferenças e semelhanças de necessidades formativas.

Numa óptica comparativa, as conclusões que se apresentam abaixo emergem dos dados obtidos através das entrevistas e do inquérito por questionário de forma a evidenciar as semelhanças e diferenças de necessidades formativas dos professores por Províncias, isto é, professores de ensino primário e secundário.



5.4.1 Conclusão da análise comparativa: Diferenças e semelhanças de necessidades formativas entre professores do ensino primário e professores do ensino secundário da província de Benguela.

Realizada a análise comparativa acerca de necessidades formativas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula atinente aos professores do ensino primário e secundário da Província de Benguela podemos concluir da seguinte forma:

As pontuações médias dos itens não são significativamente diferentes entre os professores do ensino primário e secundário à excepção do item “Componentes didácticas para uma concepção inclusiva” cuja pontuação média é significativamente maior nos professores do ensino secundário (1,56 vs 2,05; p=0,039).

Outrossim, a idade dos professores do ensino primário de Benguela varia entre os 26 e 51 anos e predomina o sexo feminino, o tempo de serviço varia entre os 3 e 20 anos, cujo grau académico vai de técnico médio de educação a bacharel. A escola é do regime público privada e o número de alunos por turma varia entre os 40 e 58. Já o ensino secundário, os professores tinham idades entre 33 e 51 anos com predomínio do sexo feminino, o tempo de serviço vai de 3 e 23 anos, uns são licenciados e outros bacharéis, a escola é público privada cujo número de alunos por turma situa-se entre 40 e 47.

Ambos grupos reconhecem-se ter algum conhecimento sobre o princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula e uma maioria dos professores do ensino primário afirma não reunir estratégias/metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, contrariamente aos professores do ensino secundário. De forma geral, os professores atendem a diversidade na sala de aula, embora na visão dos professores do ensino primário alguns prestam maior atenção aos alunos mais atentos. Nesta ordem de ideias, alguns professores quer sejam do ensino primário e secundário confirmam a existência de professores que dão maior atenção aos alunos com necessidade de aprendizagem, dando aulas extra e usando uma terminologia que facilite a compreensão dos conteúdos, tendo em conta os níveis de capacidade, partindo do nível mais básico e desenvolver a componente afectiva. Os professores do ensino primário identificam como estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula: a conciliação da teoria e prática, o uso de meios didácticos mais adequados, prestar mais atenção aos alunos com necessidades de apoio, incentivar os alunos para participar, diferenciar as actividades, considerar as concepções prévias dos alunos, programar em função dos alunos e a gestão da sala de aula. Já a mesma



ideia para os profesores do ensino secundário incidem sobre aulas expositivas, trabalhos de grupo e individuais, colocar os alunos com necessidades de apoio em lugar mais próximo do professor e a intereção com a família.

Os profesores do ensino primário apontam como iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula: o respeito à opinião do aluno, a não discriminação entre alunos. Para a maioria dos profesores do ensino secundário, existe a ideia da existência de tais iniciativas e no entanto, sem esclarecimento. Ainda para uma menoria dos profesores de ensino primário, a unidade na diversidade é razoável enquanto para os profesores do ensino secundário não existe a considerar como sendo um processo a iniciar. Também os profesores do ensino primário confirmam a iniciativa da abordagem sobre o princípio da atenção à diversidade porquanto os do ensino secundário não fazem nenhuma referência. Outrossim, os profesores do ensino primário afiançam a existência de um projecto para a cultura inclusiva contrariamente a visão dos profesores de ensino secundário que na sua óptica, apenas existe alguma preocupação de ajudar os profesores na gestão dos alunos com necessidades educativas. De forma geral, para os profesores do ensino primário o projecto de turma, a tarefa para casa não contemplam a diversidade e, no entanto, esta situação não se reflecte na visão dos profesores do ensino secundário uma vez que não responderam a esta situação. As actividades que incentivam ao respeito a cidadania, a diversidade e a equidade na sala de aula são evidentes na perspectiva tanto dos profesores do ensino primário quanto do ensino secundário embora haja quem entenda que os 45 minutos destinados a uma aula sejam insuficientes para a realização de tais actividades. Tanto os profesores do ensino primário quanto do ensino secundário referiram as seguintes necessidades formativas: formação, seminários de capacitação, mais informação acerca das necessidades individuais de cada aluno e a par disso referem a situação sócio económica, a colaboração dos pais e o amor ao trabalho e a remuneração como factor motivacional o que na nossa visão não responde as necessidades formativa do professor.

No entanto, os profesores do ensino primário afirmam serem diferentes as suas necessidades formativas relativamente as dos profesores do ensino secundário. Corrobora com a opinião metade dos profesores do ensino secundário. Por outro lado, ressaltam a ideia segundo a qual as necessidades estão relacionadas com: a falta de metodologias e estratégias próprias da inclusão, bem como com as condições de trabalho na escola, apontando como exemplo o elevado número de alunos por turma, os currículos, e a falta de interacção entre a escola e a família. Os profesores do ensino primário gostariam de mais seminários de capacitação para



uma educação para e na diversidade e os professores do ensino secundário aferem ao acompanhamento dos professores e mais rigor no processo de admissão.

Uma maioria dos professores do ensino primário participou nos dois últimos anos em algum seminário sobre o tema em estudo, contrariamente a maioria de professores do ensino secundário que não participou em nenhum. Concernente a concepção que a instituição tem acerca da atenção à diversidade, sejam os professores de ensino primário quanto os do ensino secundário, a resposta não é clara e mais, poucos responderam a respeito da possibilidade de aborgem sobre a atenção à diversidade na sala de aula. As estratégias para a cultura inclusiva na perspectiva dos professores do ensino primário não se reflecte e na perspectiva dos professores do ensino secundário circunscreve-se num plano que a escola tem de integração de alunos provenientes de uma comunidade carente. E mais, para ambos os professores uma maioria não visualiza o que se faz para que os professores tenham competências estratégicas para atender à diversidade dos alunos, apenas a considerar a resposta de um que aponta para seminários e no entanto, os professores do ensino primário consideram como exequível a política de superação de necessidades formativas, os seminários de formação, debates, criação de gabinetes psicopedagógicos que ajudem o professor e o aluno, assistência às aulas e acompanhamento individual dos professores. Para os professores do ensino secundário este aspecto é executada através de encontros científico/ metodológico. De acordo com os professores do ensino primário o projecto educativo não tem em conta a diversidade dos alunos, contrariamente a afirmação dos professores do ensino secundário embora de forma descabida referem a elaboração de um plano semanal ou o plano quinzenal o que do nosso ponto de vista não se parece com o projecto educativo.

Ainda para a metade dos professores do ensino primário, a planificação inclui a diversidade o que contradiz a visão dos professores do ensino secundário. A participação dos pais nos projectos da escola não é satisfatória, uma vez que, de forma geral, alguns aparecem quando são convocados o que não facilita a interação família e escola no processo de inclusão dos alunos a considerar pela importância que a família nisso representa. Já para os professores do ensino secundário uma maioria considera positiva a colaboração da família no processo de inclusão embora haja uma voz impugnação em relação a questão apelando que os professores também sejam “pais” e “amigos” dos alunos a considerar pela ausência de alguns pais no processo.



5.4.2. Conclusão da análise comparativa: Diferenças e semelhanças de necessidades formativas entre professores do ensino primário e professores do ensino secundário da província de Namibe

Quanto ao estudo realizado com os professores de ensino primário e secundário do Namibe, as pontuações médias dos itens não são significativamente diferentes entre os professores do ensino primário e secundário à exceção dos itens “Utilização de jogos didáticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais” e “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade” cuja pontuação média é significativamente maior nos professores do ensino secundário (1,20vs 1, 90; p = 0,004 e 1,25 vs 1,65; p=0,049, respectivamente).

Os professores do ensino primário tinham idades entre os 30 e 48 anos com predomínio do sexo feminino, o tempo de serviço varia entre os 3 e 12 anos, três bacharéis, um técnico médio de formação de professores e um é licenciado, a escola é do regime público privado (comparticipada). O número de alunos por turma varia entre os 30 e 35 alunos; já para os professores do ensino secundário a idade varia entre 27 e 51 anos; três são do sexo feminino e dois do sexo masculino, trabalham na escola entre 4 e 11, um licenciado, três frequentam o ensino superior e um bacharel. A escola é pública, os professores têm entre 22 e 37 alunos por turma.

Ambos os professores afirmam ter ouvido falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas e no entanto a maioria dos professores do ensino primário do Namibe afirma não ter conhecimentos suficientes contrariamente a perspectiva da maioria dos professores do ensino secundário. Entrementes, os professores do ensino primário apesar de não terem conhecimentos suficientes a maioria considera que reúne estratégias metodológicas/ didáticos para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, como exemplo apontam para a estratégia de avaliação das dificuldades dos alunos juntamente com o encarregado de educação e o psicólogo. Um professor do ensino secundário considera-se não reunir estratégias metodológicas/ didáticos por falta de condições de trabalho e manifesta que as estratégias são débeis já que a formação geral do professor não contempla a componente inclusão. Habitualmente, os professores tanto os do ensino primário quanto os do ensino secundário, de uma forma geral, gerem a diversidade na sala de aula dando atenção as particularidades dos alunos, animá-los e evitando a exclusão. Outras estratégias didáticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula, ambos professores aludem a importância os alunos com necessidades de apoio em lugares mais próximo do professor e o



uso de metodologías de ensino que facilitam a interacção entre os alunos. Ainda apontam para a cooperação com os encarregados de educação, amor à profissão e melhores condições de trabalho como algumas das estratégias.

Os professores do ensino primário e secundário, ambos afirmam a existência de iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, nomeadamente à medida que incentivam os alunos a não discriminação e exclusão o que permite os professores do ensino primário e um do ensino secundário considerarem a relação entre a unidade na diversidade na sala de aula como satisfatória. Ainda, para os professores do ensino primário, a questão da atenção à diversidade na sala de aula é corrente porque os professores incentivam os alunos e interagem com os pais no processo da inclusão do aluno na escola e um professor do ensino secundário espelha o encorajamento para o respeito pelo outro. Os professores, apesar de acções casuais, apontam a falta de um projecto para uma cultura inclusiva no ensino primário e para metade dos professores do ensino secundário existe um projecto para uma cultura inclusiva, uma vez que através das actividades extra-curriculares e de um concurso procuram incluir todos os alunos. Mas os professores do ensino primário consideram a existência de projectos de turmas que segundo a opinião dos mesmos, tem em conta a diversidade dos alunos (projecto chamado escola amiga da criança) elaborado pela direcção da escola com a colaboração dos pais e encarregados da educação. Já para os professores do ensino secundário, não tem em conta a diversidade dos alunos. O juízo dos professores do ensino primário e secundário diverge quanto as tarefas para a casas e são ou não iguais para todos. Ambos os professores manifestaram que para incentivar os alunos à prática do respeito, da cidadania, da diversidade e da equidade na sala de aula, aproveitam as actividades extracurriculares, as aulas de Educação Manual Plástica, de Educação Moral e Cívica e da Educação Física ou através e/ou ainda em trabalhos de grupos (caso do ensino secundário).

Um e outro manifestou como reais necessidades formativas para a atenção à diversidade: a formação contínua, especializações (melhor preparação académica), melhores condições de trabalho (melhor remuneração), mais esforço dos professores e mais colaboração dos pais. Nesta perspectiva, um professor do ensino primário considera que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são iguais às necessidades dos professores no ensino secundário o que contradiz a visão dos professores do ensino secundário que consideram diferentes as suas necessidades. Mesmo assim, ambos percebem que as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas, sobretudo, com a falta da interacção família/ escola, preparação dos professores, condições de trabalho e com os



currículos. É nesta lógica que os profesores do ensino primário e secundário em unânime afirmam que se necessita de formação, palestras, colóquios e outras acções formativas para educar-se e educar na e para a diversidade. De facto, a maioria dos professores do ensino primário e secundário do Namibe não participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção à diversidade”.

Na percepção dos professores do ensino primário, o conceito que a instituição tem em relação ao princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, reflecte-se apenas na preocupação com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e como consequência disso há presença de um psicopedagogo que colabora com os professores e encarregados de educação para mitigar as dificuldades de aprendizagem, embora alguém afirme que cada professor tenta resolver à sua maneira esta questão. A posição dos professores do ensino secundário é muito variada. Enquanto para uns só existe preocupação para outro há um projecto e ainda para os demais não existe nada. No entanto, os professores do ensino secundário reúnem-se para o diagnóstico de factores associados ao abandono e a indisciplina escolar, enquanto os professores do ensino primário planificam tendo em conta a inclusão. Outrossim, para mitigar as necessidades formativas atinentes as competências e estratégias para atender à diversidade dos alunos, a escola juntamente com a direcção provincial de educação criaram um sistema de seminários quinzenais a que os professores do ensino secundário denominaram de treinamentos pedagógicos cujas estratégias usadas recaem sobre o conhecimento de alunos indisciplinados para facilitar o relacionamento e o desenvolvimento das aprendizagens. Esta mesma ideia é confirmada pelos professores do ensino primário a considerar acções formativas, envolvimento dos pais, debate entre colegas e orientadores. Nesta perspectiva, do nosso ponto de vista e tendo em conta o conhecimento do funcionamento dos respectivos seminários quinzenais (treinamentos pedagógicos), nada existe de concreto sobre a questão da diversidade o que na realidade se faz são planificações das práticas docentes de forma geral. O projecto educativo na visão dos professores do ensino secundário não compreende a diversidade dos alunos, enquanto isso, os professores do ensino primário afirmam que a planificação de aulas é geral. Os professores do ensino secundário apesar da presença ínfima dos pais nos projectos, ambos consideram o contributo da família no processo da atenção à diversidade muito valioso.



5.5. *Conclusões gerais da investigação acerca de necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário dos dois níveis nas duas províncias (diferenças e semelhanças)*

A reflexão da problemática sobre as necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, conduziu-nos a uma investigação sustentada em teorias atinentes ao processo da inclusão, das práticas inclusivas e da formação de professores para a diversidade. De forma empírica, foi orientada por uma análise das principais necessidades formativas que os professores ostentam que emergem da diversidade dos alunos na sala de aula com a seguinte interrogação de fundo:

Quais as principais necessidades formativas manifestadas pelos professores do ensino primário e secundário em Angola concernentes a gestão do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aula? Para responder a esse objectivo e a problemática utilizamos um questionário modelo de Likert com cinco opções, a entrevista semiestruturada categorizados em cinco dimensões e uma grelha de observações de práticas educativas e o focus group.

Os dados obtidos nesta investigação com base nos instrumentos acima referidos, permitiram identificar, conhecer e compreender as necessidades vividas e expressas pelos professores como resultado, nomeadamente da falta de preparação inicial para a inclusão na educação.

Como acontece por toda a parte, o professor apesar de enfrentar várias necessidades ligadas à sua profissão desde as condições laborais que lhe são oferecidas até as suas práticas educativas, foi sempre visto como o arquitecto da mudança. Assim sendo, urge a necessidade de formar o professor para os desafios e demandas das sociedades actuais, de modo particular ao que diz respeito ao princípio da atenção à diversidade.

Por outro lado, os dados obtidos permitiram também perceber que ao nível do princípio de atenção à diversidade existe muitas dúvidas desde os conceitos à sua prática e ainda assomase a isso a pouca informação e a literatura, bem como os grupos reflexivos. Tratando de um estudo comparativo entre professores de ensino primário e secundário de duas províncias particularmente Benguela e Namibe, foi possível perceber de cada província as principais necessidades formativas significativamente que se concluem como se pode ler abaixo.

Deste estudo observa-se que as pontuações médias de cada item são na maioria menores do que 2, o que leva a concluir que a maioria dos professores do Namibe e de Benguela concordam ou concordam totalmente com as afirmações dos itens. Significa que os professores avaliam como suportes necessários para alavancar com sucesso as práticas



pedagógicas na perspectiva do principio da educación para todos. Apenas o item “Caracterización da turma para gestión da diversidade” tem uma pontuação média de 2,30 na província de Benguela, dado que há professores que têm uma opinião indiferente ou discordam desta afirmação. Entre os professores de Benguela e do Namibe encontraram-se diferenças significativas nos itens “Desenvolvimento das habilidades comunicativas” (1,83 vs 1,38; $p=0,011$), “Diagnóstico pedagógico para atenção do aluno na sala de aula” (1,83 vs 1,48; $p=0,036$), “Caracterização da turma para gestão da diversidade” (2,30 vs 1,80; $p=0,018$) e “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade” (1,97 vs 1,45; $p=0,035$). As pontuações médias são significativamente superiores nos professores de Benguela.

Informação sobre os participantes: conclui-se que, o grupo de professores que participou do estudo, na generalidade, tinha idades entre 25 e 51 anos, com predomínio do sexo feminino e trabalhavam na escola entre 3 e 23 anos. A maioria possui a formação pedagógica e o nível superior de educação nas duas províncias. Chama atenção a diferença do número de alunos por turma duma província a outra. Em Benguela o número de alunos por turma é duas vezes mais que o número mínimo do Namibe numa perspectiva de 40 a 58 alunos por turma enquanto na província do Namibe varia de 22 e 37 alunos. Entende-se que o número elevado de alunos por turma é obstáculo para a qualidade e equidade de ensino para todos o que de certo mododificulta o exercício do princípio de atenção à diversidade.

Nível de conhecimento: Na generalidade, os professores de Benguela admitem ter algum conhecimento sobre o princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula e, no entanto, para os professores do ensino primário se constitui como necessidade as estratégias/metodológicas e didáticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, contrariamente aos professores do ensino secundário. Não obstante, dos professores do Namibe conclui que ambos ouviram falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aula embora a maioria dos professores do ensino primário reconheça a insuficiência de tal conhecimento quanto a questão abordada, e curiosamente, a maioria considera que reúne estratégias metodológicas/ didáticos para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, com realce à estratégia de avaliação das dificuldades dos alunos juntamente com o encarregado de educação e o psicólogo, contrariamente a perspectiva da maioria dos professores do ensino secundário.

De forma geral, os professores de Benguela atendem a diversidade na sala de aula, embora na visão dos professores do ensino primário alguns prestam maior atenção aos alunos mais



atentos. Nesta ordem de ideias, alguns professores quer sejam do ensino primário e do ensino secundário de Benguela confirmam a existência de professores que dão maior atenção aos alunos com necessidade de aprendizagem, dando aulas extra, e usando uma terminologia que facilite a compreensão dos conteúdos, tendo em conta os níveis de capacidade, partindo do nível mais básico e desenvolver a componente afectiva. Os professores do ensino primário identificam como estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula: a conciliação da teoria e prática, o uso de meios didácticos mais adequados, prestar mais atenção aos alunos com necessidades de apoio, incentivar os alunos para participar, diferenciar as actividades, considerar as concepções prévias dos alunos, programar em função dos alunos e a gestão da sala de aula. Já a mesma ideia para os professores do ensino secundário incidem sobre aulas expositivas, trabalhos de grupo e individuais, colocar os alunos com necessidades de apoio em lugar mais próximo do professor e a intereção com a família.

Os professores do Namibe reconhecem que as estratégias metodológicas/ didácticos são débeis uma vez que a formação geral do professor não contempla a componente inclusão. Habitualmente, ambos os grupos dos professores de uma forma geral gerem a diversidade na sala de aula dando atenção às particularidades dos alunos procurando incluir. Outras estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula que estes professores reconhecem ser importantes são: a colocação dos alunos com necessidades de apoio em lugares mais próximo do professor, o uso de metodologias do ensino que facilitam a interacção entre os alunos, a cooperação com os encarregados de educação.

Atitudes e valores na sala de aula: as actividades que incentivam ao respeito a cidadania, a diversidade e a equidade na sala de aula são evidentes na perspectiva dos professores do ensino primário e secundário, embora haja quem entenda que os 45 minutos destinados a uma aula sejam insuficientes para a realização de tais actividades o respeito à opinião do aluno, a não discriminação entre alunos são algumas inciciativas e nesse sentido, os professores do ensino secundário não clarificam. A unidade na diversidade é plausível na visão dos professores do ensino primário enquanto para os professores do ensino secundário é sensível, isto é, não existe, a considerar apenas como um processo a iniciar. Outrossim, os professores do ensino primário confirmam ser realidade durante o processo de ensino aprendizagem tratar do princípio da atenção à diversidade, bem como da existência de um projecto para a cultura inclusiva embora reconheçam que o projecto de turma, a tarefa para casa não contemplam a diversidade. Ao contrário dos professores do ensino secundário que afirmam apenas existir



alguma preocupação de ajudar os professores na gestão dos alunos com necessidades educativas e nada mais.

Ambos os professores do Namibe certificam as iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, com realce ao diálogo da não discriminação e exclusão o que permite os professores do ensino primário e alguns do ensino secundário considerar a relação entre a unidade na diversidade na sala de aula como passável. A questão da abordagem da atenção à diversidade na sala de aula é corrente uma vez que se promove a intereção com os alunos e os pais no processo da inclusão do aluno na escola e o estímulo para o respeito do outro. Outrossim, consideram como necessidade um projecto mais sugestivo para uma cultura inclusiva para abranger as pequenas iniciativas dos professores de realizações de actividades extra-curriculares e de jogos para a participação de todos os alunos. Ainda, para os professores do ensino primário a existência de projecto de turma e da tarefa para a casa é evidente e tem em conta a diversidade dos alunos o que contradiz a visão dos professores do ensino secundário que têm respostas diversas quanto a questão da tarefa para a casa se tem em conta o princípio de atenção à diversidade. Ambos confirmam o incentivo dos alunos à prática do respeito, da cidadania, da diversidade e da equidade na sala de aula, valendo-se das actividades extracurriculares, da Educação Manual Plástica, da Educação Moral e Cívica e da Educação Física.

Necessidades didácticas para a atenção à diversidade: conclui-se dos professores de Benguela as seguintes: formação, seminários de capacitação, mais informação acerca das necessidades individuais dos alunos. Por outro lado, ressaltam a ideia segundo a qual as necessidades estão relacionadas com a falta de metodologias e estratégias próprias da inclusão, bem como com as condições de trabalho na escola, apontando como exemplo, o elevado número de alunos por turma, os currículos, e a falta de interacção entre a escola e a família. Os professores do ensino primário gostariam de mais seminários de capacitação para uma educação para e na diversidade e os professores do ensino secundário aferem ao acompanhamento dos professores e mais rigor no processo de admissão. Outrossim, os professores do ensino primário afirmam serem diferentes as suas necessidades formativas relativamente as dos professores do ensino secundário. Corrobora com a opinião metade dos professores do ensino secundário. Uma maioria dos professores do ensino primário participou nos dois últimos anos em algum seminário sobre o tema em estudo, contrariamente a maioria de professores do ensino secundário que não participou em nenhum. Na visão dos professores do Namibe são reais necessidades formativas para a atenção à diversidade: a formação



contínua, especializações, melhor preparação académica. Ambos percebem que as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas, sobretudo, com a falta de preparação dos professores, condições de trabalho e com os currículos. Na visão dos professores do ensino primário as necessidades formativas são iguais às necessidades dos professores no ensino secundário o que contradiz a visão dos professores do ensino secundário que consideram diferentes as suas necessidades. Nesta perspectiva em unânime afirmam que se necessita de formação, palestras, colóquios e outras acções formativas para educar-se e educar na e para a diversidade. De facto, a maioria dos professores do ensino primário e secundário do Namibe não participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática atenção à diversidade.

A escola e a comunidade educativa no processo da atenção à diversidade: para os professores de Benguela o conceito que a escola tem sobre o princípio de atenção à diversidade não é clara e as estratégias para a cultura inclusiva, na perspectiva dos professores do ensino primário não se reflecte e dos professores do ensino secundário incide apenas sobre um plano de integrar os alunos provenientes de uma comunidade carente, e mais, de ambos os professores se percebe a necessidade expressa da falta de política para o desenvolvimento de competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos. Os mesmos propõem como exequível a política de superação de necessidades formativas dos professores: os seminários de formação, debates, criação de gabinetes psicopedagógicos para apoiar o professor e o aluno, a assistência às aulas e acompanhamento individual dos professores, encontros científicos/ metodológicos. Outrossim, os professores do ensino primário afirmam que o projecto educativo bem como a planificação de aulas tem a ver com a diversidade dos alunos, o que contradiz a visão dos professores do ensino secundário. A participação dos pais nos projectos da escola não é satisfatória na visão dos professores do ensino primário o que dificulta a interação família e escola no processo da inclusão educativa, contrariamente a visão dos professores do ensino secundário que considera positiva a participação da família no processo da inclusão embora haja uma voz impugnação em relação a questão apelando que os professores também sejam “pais” e “amigos” dos alunos a considerar pela ausência de alguns pais no processo. Concernente aos professores do ensino secundário da mesma província os dados indicam olhando para as pontuações médias dos itens a não existência de diferenças significativas em termos de necessidades formativas entre eles, exceptuando o item “Componentes didácticas para uma concepção inclusiva” cuja pontuação média é significativamente maior nos professores do ensino secundário (1,56 vs 2,05; p = 0,039).



Nesta ordem de ideias, de forma geral, os professores do Namibe afirma que as escolas têm ideias em relação ao princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, que se reflecte na preocupação com as dificuldades de aprendizagem dos alunos o que inclui a presença de um psicopedagogo que colabora com os professores e encarregados de educação para mitigar as dificuldades de aprendizagem, ainda reúnem para o diagnóstico de factores associados ao abandono e a indisciplina escolar, enquanto os professores do ensino primário planificam tendo em conta a inclusão, embora alguns considerem uma ideia ainda precoce. Outrossim, para mitigar as necessidades formativas atinentes as competências e estratégias para atender à diversidade dos alunos, a escola juntamente com a direcção provincial de educação criaram um sistema de seminários quinzenais a que os professores do ensino secundário denominaram de treinamentos pedagógicos cuja algumas estratégias usadas recaem sobre o conhecimento de alunos indisciplinados para facilitar o relacionamento e o desenvolvimento das aprendizagens. Esta mesma ideia é confirmada pelos professores do ensino primário a considerar acções formativas, envolvimento dos pais, debate entre colegas e orientadores.

Nesta perspectiva, do nosso ponto de vista e tendo em conta o conhecimento do funcionamento dos respectivos seminários quinzenais (treinamentos pedagógicos), nada existe de concreto sobre a questão da diversidade o que na realidade se faz são planificações das práticas docentes de forma geral. O projecto educativo na visão dos professores não compreende a diversidade dos alunos é geral e ainda, apesar da presença ínfima dos pais nos projectos, valoriza-se sobremaneira o contributo da família no processo da atenção à diversidade. Portanto, as pontuações médias dos itens não são significativamente diferentes entre os professores do ensino primário e secundário à excepção dos itens “Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais” e “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade” cuja pontuação média é significativamente maior nos professores do ensino secundário (1,20vs 1, 90; $p = 0,004$ e 1,25 vs 1,65; $p=0,049$, respectivamente).



5.6. Conclusões específicas

Dado ao volume de informações da investigação, para uma melhor compreensão extraímos das conclusões gerais as específicas tendo em conta os objectivos, o problema de investigação e as perguntas científicas. Assim, concluímos a respeito de cada um dos objectivos o seguinte:

1. Identificar as necessidades formativas que os professores do ensino primário e secundário das duas províncias apresentam nas suas práticas pedagógicas em relação ao princípio da atenção à diversidade dos alunos em salas de aula.

Neste objectivo os resultados acerca das principais necessidades formativas dos professores do ensino primário e do ensino secundário para a atenção à diversidade dos alunos baseados no questionário, entrevistas, focus group e observações: apontam para:

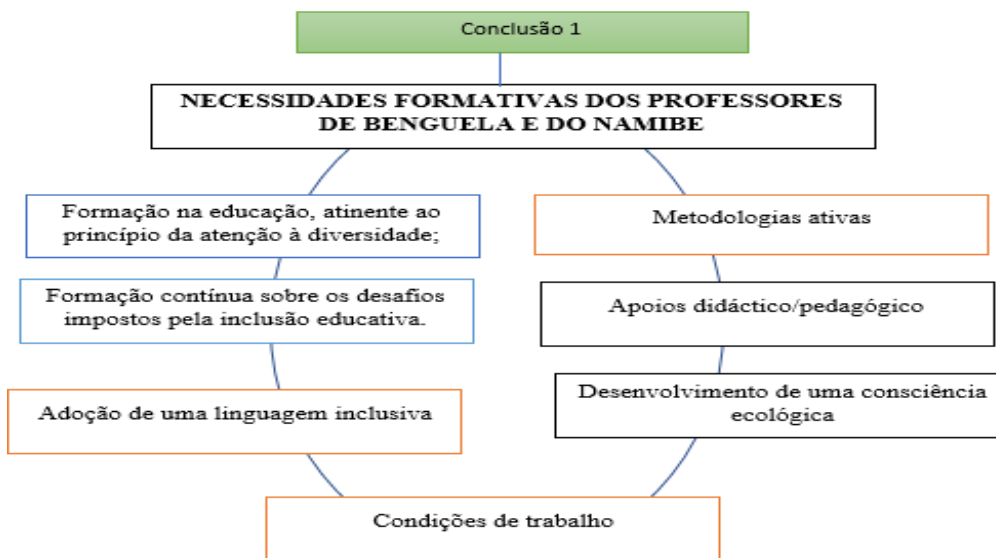
- Formação na educação, atinente ao princípio da atenção à diversidade;
- Informação e formação do processo da inclusão, desde os conceitos a sua prática;
- Estratégias metodológicas e didácticas para gerir a diversidade dos alunos na sala de aula, ou seja, metodologias e estratégias para inclusão.
- Preparação dos professores em relação o tema em discussão;
- Condições de trabalho desde a organização pedagógica e administrativa das turmas e classes com realce ao elevado número de alunos por turma, particularmente em Benguela, com impacto negativo ao exercício do princípio de atenção à diversidade dos alunos;
- Seminários de capacitação, colóquios e outros encontros de reflexões para o desenvolvimento das competências do professor frente aos desafios da diversidade;
- Formação contínua sobre os desafios impostos pela inclusão educativa;
- Apoios didáctico/pedagógicos;
- Melhores condições de formação e preparação do professor e de futuros professores;
- Aperfeiçoamento das habilidades relacionais e comunicativas na e com a diversidade;
- Adopção de uma linguagem inclusiva na sala de aula;
- Desenvolvimento de uma consciência ecológica;
- Desenvolvimento de valores tais como: o respeito, a solidariedade, a equidade no processo de ensino e aprendizagem;
- Competências para integrar os objectivos e acções concretas que evidenciam a construção de conhecimentos de forma clara na sala de aula;



- Competências para o desenvolvimento de aulas participativas;
- Competências para o desenvolvimento de trabalhos de projectos com os alunos.
- Aprendizagem de competências para o desenvolvimento da diferenciação pedagógica que visa o acesso e sucesso educativo para todos.

Figura 21

Necessidades formativas que os professores do ensino primário e secundário das duas províncias apresentam



2. Comparar as necessidades formativas dos professores para atenção à diversidade dos alunos, existentes entre professores do ensino primário da província de Benguela com as dos professores do ensino primário da província do Namibe

Neste objectivo os resultados mostram o seguinte: A maioria dos professores do ensino primário de Benguela possui conhecimentos acerca da atenção à diversidade, no entanto, poucos professores consideram reunir estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula. Os mesmos percebem como necessidades formativas para atenção à diversidade dos alunos na sala de aula as seguintes: A preparação básica na educação dos professores acerca do princípio da diversidade; metodologias e estratégias próprias da inclusão; seminários de capacitação; informações acerca das necessidades individuais de cada aluno; Adaptação dos currículos a situação dos alunos; as condições de trabalho com realce ao elevado número de alunos por turma o que dificulta o exercício do princípio da atenção à diversidade; Desenvolvimento de uma consciência ética sobre as



diferentes formas de vida; Desarrollo de competencias para una gestión del proceso de enseñanza aprendizaje más participativo y el perfeccionamiento de las habilidades relacionales y comunicativas con y en la diversidad;

Los profesores del nivel primario de Namibe, confirman la falta de conocimientos acerca del principio de atención a la diversidad y a pesar de ello, la mayoría percibe que reúne estrategias/metodológicas y didácticas para la atención a la diversidad de los alumnos en el aula. Las principales necesidades formativas que los profesores tienen para atender a la diversidad de los alumnos en el aula en la opinión de los profesores, son: formación continua, especializaciones, mejores condiciones de trabajo y de formación del profesor, una preparación sólida de los profesores.

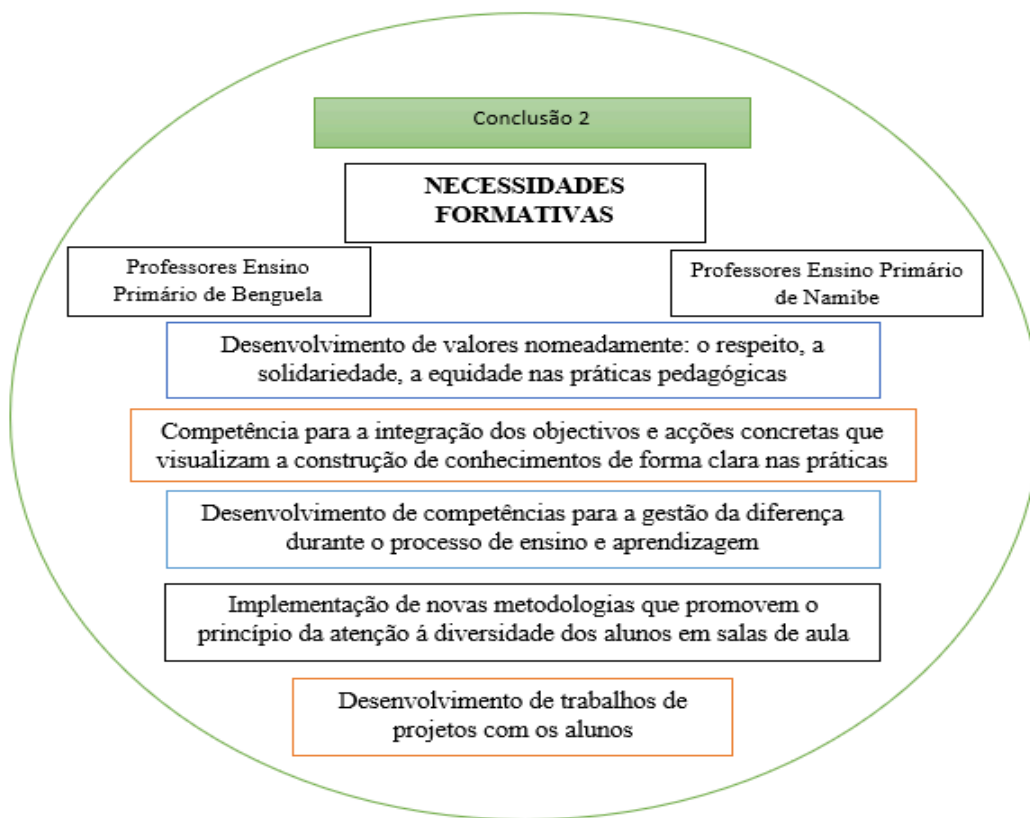
Realza-se de ambas partes algunas necesidades semejantes tais como:

- Desarrollo de valores nombrados: el respeto, la solidaridad, la equidad en las prácticas pedagógicas;
- Competencia para la integración de los objetivos y acciones concretas que visualizan la construcción de conocimientos de forma clara en las prácticas pedagógicas;
- Desarrollo de competencias para la gestión de la diferencia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- Implementación de nuevas metodologías que promueven el principio de atención a la diversidad de los alumnos en las aulas;
- Desarrollo de trabajos de proyectos con los alumnos.



Figura 22

Necesidades formativas existentes entre profesores do ensino primário da província de Benguela e os da província do Namibe



3. Comparar as necessidades formativas existentes para atenção à diversidade dos alunos entre professores do ensino secundário da província de Benguela e os da província do Namibe.

Quanto a este objectivo os resultados comprovam que:

Os professores do ensino secundário de Benguela expressam as necessidades de gerir, implementar e desenvolver uma maior consciência ecológica; aprimorar a competência de saber integrar os objectivos e acções concretas que concorrem para a construção de conhecimentos de forma clara no processo de ensino e aprendizagem; desenvolver a competência da gestão da diferença nas práticas pedagógicas; competências para desenvolver trabalhos de projectos; aprendizagem de práticas de novas metodologias face ao desafio do princípio de atenção à diversidade; desenvolvimento das habilidades e capacidades



comunicativas e de escuta tendo em conta o princípio da diversidade; formação contínua; seminários; a formação para gerir o número excessivo de alunos por turma o que dificulta o exercício do princípio da atenção à diversidade dos alunos.

Dos professores do ensino secundário do Namibe percebe-se as necessidades de: cuidar e desenvolver os valores tais como: o respeito, a solidariedade, a equidade durante o desenvolvimento das aulas; competências para o desenvolvimento de práticas participativas visto que o aluno deve protagonista da construção do seu conhecimento; utilização de métodos, procedimentos e meios de ensino que activam o pensamento e a independência cognitiva; práticas pedagógicas para o desenvolvimento de competências comunicativa e respeito mútuo; formação ; seminário e melhor preparação académica.

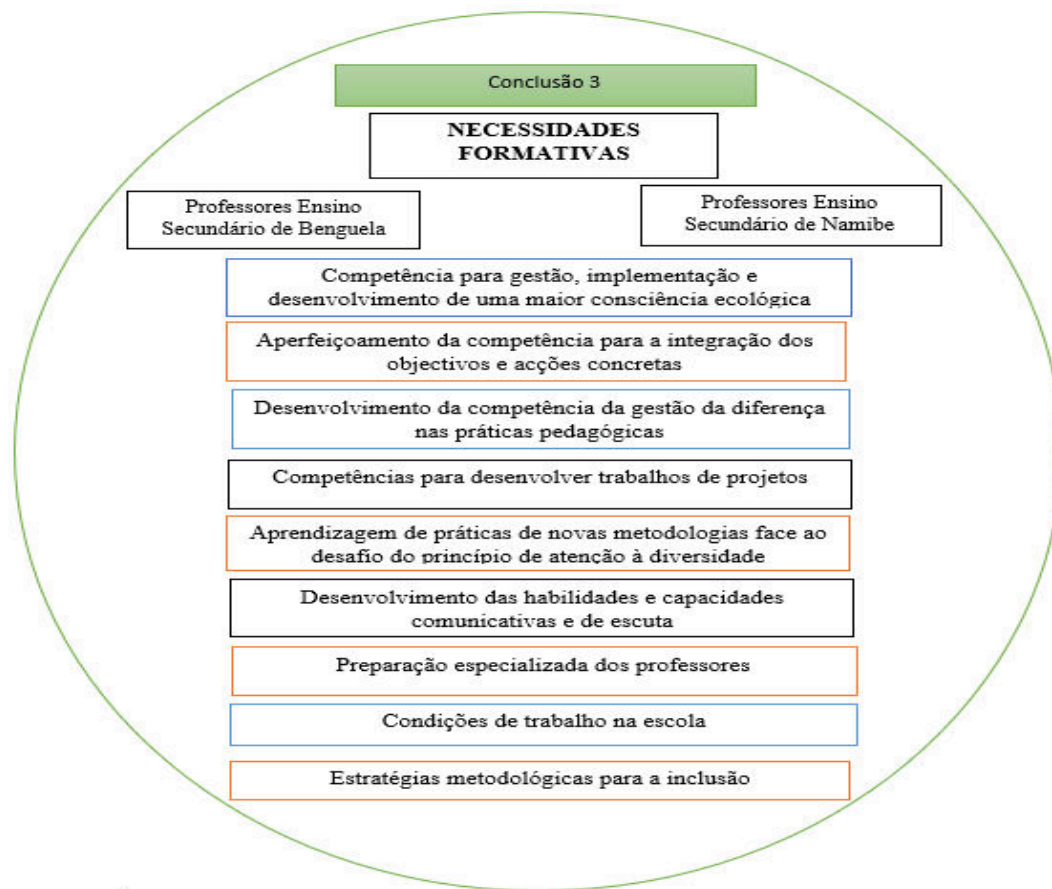
Para ambas as partes, percebe-se que os resultados expressam as necessidades de:

- Competência para gestão, implementação e desenvolvimento de uma maior consciência ecológica;
- Aperfeiçoamento da competência de saber integrar os objectivos e acções concretas que concorrem para a construção de conhecimentos de forma clara no processo de ensino e aprendizagem;
- Desenvolvimento da competência da gestão da diferença nas práticas pedagógicas;
- Competências para desenvolver trabalhos de projectos;
- Aprendizagem de práticas de novas metodologias face ao desafio do princípio de atenção à diversidade;
- Desenvolvimento das habilidades e capacidades comunicativas e de escuta;
- Preparação especializada dos professores;
- Estratégias metodológicas para a inclusão;
- Condições de trabalho na escola;
- Competências para a adaptação dos currículos a realidade do aluno.



Figura 223

Necesidades formativas existentes para atención a la diversidad de los alumnos entre profesores del ensino secundário da provincia de Benguela e os da provincia do Namibe.



4. Comparar as necessidades formativas dos professores do ensino primário com as dos professores do ensino secundário por província (caso Benguela)

Dos profesores del ensino primário en relación con los profesores del ensino secundário de la misma provincia (caso de Benguela), atinente al objetivo arriba referido concluimos que: los profesores del ensino primário de Benguela perciben como necesidades formativas la preparación básica en la educación de los profesores acerca del principio de la diversidad; las metodologías y estrategias propias de la inclusión; seminarios de capacitación; informaciónes acerca de las necesidades individuales de cada alumno; la adaptación de los currículos a la situación de los alumnos; las condiciones de trabajo con realce al elevado número de alumnos por aula lo que dificulta el ejercicio del principio de atención a la diversidad; el desarrollo de una



consciência ética sobre as diferentes formas de vida; o desenvolvimento de competências para uma gestão do processo de ensino aprendizagem mais participativo e o aperfeiçoamento das habilidades relacionais e comunicativas na e com a diversidade.

Dos professores do ensino secundário percebe-se como necessidades formativas, o desenvolvimento de competências para a gestão, implementação de uma maior consciência ecológica; aprimorar a competência de saber integrar os objectivos e acções concretas que concorrem para a construção de conhecimentos de forma clara no processo do ensino e aprendizagem; desenvolver a competência da gestão da diferença nas práticas pedagógicas; competências para desenvolver trabalhos de projectos; aprendizagem de práticas de novas metodologias face ao desafio do princípio de atenção à diversidade; desenvolvimento das habilidades e capacidades comunicativas e de escuta; formação contínua; seminários; Capacidade e habilidades para gestão do excessivo número de alunos por turma o que dificulta o exercício do princípio da atenção à diversidade dos alunos.

Algumas semelhanças de necessidades entre os dois grupos de professores da mesma província:

- Capacidade e competências para gestão do excessivo número de alunos por turma o que dificulta o exercício do princípio da atenção à diversidade dos alunos e gerador de conflitos.
- Práticas das metodologias e estratégias próprias da inclusão;
- Desenvolvimento de competências para uma gestão do processo de ensino aprendizagem mais participativo e o aperfeiçoamento das habilidades relacionais e comunicativas na e com a diversidade;
- Formação contínua; seminários;
- Preparação básica na educação dos professores acerca do princípio da diversidade;



Figura 23

Necesidades formativas dos professores do ensino primário com as dos professores do ensino secundário por província (caso Benguela)



5. Comparar as necessidades formativas dos professores do ensino primário com as dos professores do ensino secundário por província (caso Namibe)

Neste objectivo os resultados comprovam que os professores do ensino primário evidenciam as seguintes necessidades formativas: conhecimentos acerca do princípio de atenção à diversidade; formação contínua; especializações; melhores condições de trabalho e de formação do professor; a preparação sólida dos professores; desenvolvimento de valores nomeadamente: o respeito, a solidariedade, a equidade nas práticas pedagógicas; competências para a integração dos objectivos e acções concretas que visualizam a construção de conhecimentos de forma clara nas práticas pedagógicas; desenvolvimento de competências para a gestão da diferença durante o processo de ensino e aprendizagem; implementação de novas metodologias que promovem o princípio da atenção à diversidade dos alunos em salas de aula; desenvolvimento de trabalhos de projectos com os alunos.



Em comparação com os professores do ensino secundário do Namibe percebe-se que as suas necessidades incidem sobre: cuidado e desenvolvimento de valores tais como: o respeito, a solidariedade, a equidade durante o desenvolvimento das aulas; competências para o desenvolvimento de práticas participativas visto que o aluno deve ser protagonista da construção do seu conhecimento; utilização de métodos, procedimentos e meios de ensino que activam o pensamento e a independência cognitiva; práticas pedagógicas para o desenvolvimento de competências comunicativas e respeito mútuo; formação; seminário e melhor preparação académica; gerir, implementar e desenvolver uma maior consciência ecológica; aprimorar a competência de saber integrar os objectivos e acções concretas que concorrem para a construção de conhecimentos de forma clara no processo de ensino e aprendizagem; desenvolver a competência da gestão da diferença nas práticas pedagógicas; competências para desenvolver trabalhos de projectos; aprendizagem de práticas de novas metodologias face ao desafio do princípio de atenção à diversidade; preparação dos professores nessa área; competências para a adaptação dos currículos a realidade do aluno.

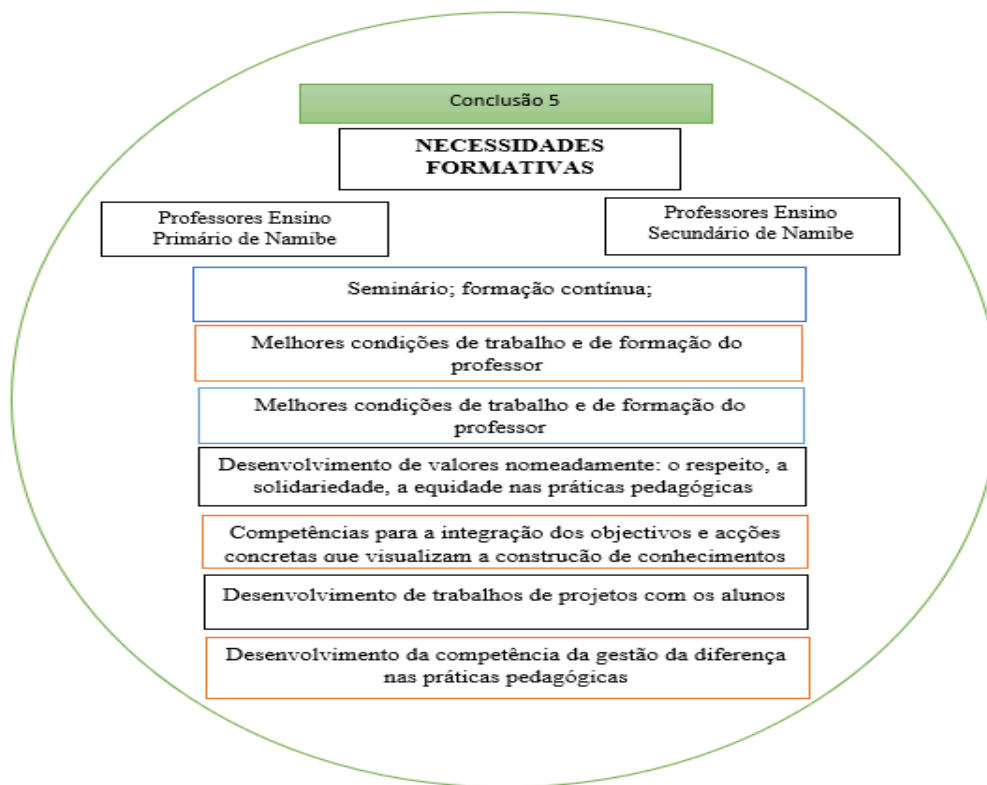
Algumas semelhanças de necessidades formativas para atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas entre os professores do Namibe.

- Seminário; formação contínua;
- Melhores condições de trabalho e de formação do professor;
- Preparação sólida dos professores;
- Desenvolvimento de valores nomeadamente: o respeito, a solidariedade, a equidade nas práticas pedagógicas;
- Competências para a integração dos objectivos e acções concretas que visualizam a construção de conhecimentos de forma clara nas práticas pedagógicas;
- Desenvolvimento de trabalhos de projectos com os alunos;
- Desenvolvimento da competência da gestão da diferença nas práticas pedagógicas.



Figura 24

Necesidades formativas dos professores do ensino primário com as dos professores do ensino secundário por província (caso Namibe)



6. Comparar as necessidades formativas existentes entre professores da província de Benguela com as dos professores da província do Namibe concernente a atenção à diversidade dos alunos em salas de aula.

Caso de Benguela

Atendendo o objectivo acima referido os resultados comprovam que: os professores da província de Benguela necessitam de preparação básica acerca do princípio de atenção à diversidade; aprendizagem de práticas de novas metodologias face ao desafio do princípio de atenção à diversidade; seminários de capacitação e formação contínua; conhecimentos acerca das necessidades individuais de cada aluno; adaptação dos currículos a situação dos alunos; desenvolvimento de uma consciência ética sobre as diferentes formas de vida; desenvolvimento de competências para uma gestão do processo de ensino aprendizagem mais participativo; aperfeiçoamento das habilidades relacionais e comunicativas na e com a



diversidade; gestão, implementação e desenvolvimento de uma maior consciência ecológica; aperfeiçoamento da competência de integração dos objectivos e acções concretas que concorrem para a construção de conhecimentos de forma clara no processo de ensino e aprendizagem; desenvolver a competência da gestão da diferença nas práticas pedagógicas; desenvolvimento de competências para trabalhos de projectos com os alunos; desenvolvimento de capacidades e habilidades para gestão do excessivo número de alunos por turma o que dificulta o exercício do princípio da atenção à diversidade na sala de aula.

Caso Namibe

Neste objectivo em relação aos professores da província do Namibe, os resultados comprovam que os professores evidenciam as seguintes necessidades formativas: conhecimentos acerca do princípio de atenção à diversidade; formação contínua; especializações; melhores condições de trabalho e de formação do professor; desenvolvimento de valores nomeadamente: o respeito, a solidariedade, a equidade nas práticas pedagógicas; desenvolvimento de competências para a integração dos objectivos e acções concretas que visualizam a construção de conhecimentos de forma clara nas práticas pedagógicas; desenvolvimento de competências para a gestão da diferença durante o processo de ensino e aprendizagem; implementação de novas metodologias que promovam o princípio da atenção à diversidade dos alunos em salas de aula; competências para o desenvolvimento de práticas participativas visto que o aluno deve ser protagonista da construção do seu conhecimento; utilização de métodos, procedimentos e meios de ensino que activam o pensamento e a independência cognitiva; práticas pedagógicas para o desenvolvimento de competências comunicativas e respeito mútuo; gestão, implementação e desenvolvimento de uma maior consciência ecológica; desenvolvimento de competências para trabalhos de projectos com os alunos; aprendizagem de práticas de novas metodologias face ao desafio do princípio de atenção à diversidade; preparação dos professores para a inclusão educativa; competências para a adaptação dos currículos a realidade do aluno;

Necessidades semelhantes entre professores das duas províncias

Atinente as necessidades formativas dos professores de Benguela e Namibe percebe-se que existe algumas semelhanças que se descrevem da seguinte forma:

- preparação básica dos professores para a inclusão educativa;
- competências para a adaptação dos currículos a realidade do aluno;



- competências para a integração dos objectivos e acções concretas que visualizam a construção de conhecimentos de forma clara nas práticas pedagógicas;
- desenvolvimento de competências para a gestão da diferença durante o processo de ensino e aprendizagem;
- implementação de novas metodologias que promovam o princípio da atenção à diversidade dos alunos em salas de aula;
- competências para o desenvolvimento de práticas participativas para o protagonismo do aluno na construção do seu conhecimento;
- conhecimentos teórico e prático acerca do princípio de atenção à diversidade;
- formação contínua e seminários de capacitação;
- melhores condições de trabalho e de formação do professor;
- desenvolvimento de competências para trabalhos de projectos com os alunos;

Diferenças de necessidades formativas entre professores das duas províncias

Relativamente as necessidades formativas dos professores de Benguela e Namibe percebe-se que existe algumas diferenças embora pouco significativas que se descrevem da seguinte forma:

- Conhecimentos acerca do princípio de atenção à diversidade;
- Melhores condições da formação do professor;
- Desenvolvimento de valores nomeadamente: o respeito, a solidariedade, a equidade nas práticas pedagógicas;
- Desenvolvimento de uma consciência ética sobre as diferentes formas de vida;
- Desenvolvimento de capacidades e habilidades para gestão do número excessivo de alunos por turma o que dificulta o exercício do princípio da atenção à diversidade na sala de aula;

Figura 25

Comparação das necessidades formativas existentes entre professores da província de Benguela e os do Namibe concernente a atenção à diversidade dos alunos em salas de aula.

Conclusão 6	
Necessidades formativas existentes entre professores da província de Benguela e os da província do Namibe	
Necessidades semelhantes	Necessidades diferentes
Preparação básica para a inclusão educativa;	Conhecimentos acerca do princípio de atenção à



<p>Competências para a adaptação dos currículos a realidade do aluno; Desenvolvimento de competências para a integração dos objectivos e acções concretas que visualizam a construção de conhecimentos de forma clara nas práticas pedagógicas, e de competências para a gestão da diferença durante o processo de ensino e aprendizagem; Implementação de novas metodologias que promovam o princípio da atenção à diversidade dos alunos em salas de aula; Conhecimentos teórico e prático acerca do princípio de atenção à diversidade; Formação contínua e seminários de capacitação e Melhores condições de trabalho e de formação do professor;</p>	<p>diversidade; Desenvolvimento de valores nomeadamente: o respeito, a solidariedade, a equidade nas práticas pedagógicas; Desenvolvimento de uma consciência ética sobre as diferentes formas de vida; Desenvolvimento de capacidades e habilidades para gestão do excessivo número de alunos por turma o que dificulta o exercício do princípio da atenção à diversidade na sala de aula; Desenvolvimento de valores nomeadamente: o respeito, a solidariedade, a equidade nas práticas pedagógicas; Desenvolvimento de uma consciência ética sobre as diferentes formas de vida;</p>
---	---

7. Desenhar uma estratégia de formação tendo em conta o princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula para a melhoria da qualidade da educação para todos.

A partir dos resultados e nomeadamente das conclusões da investigação, desenhamos o projecto de formação em competências didácticas e organizativas, conteúdos e estratégias. O presente projecto visa fomentar a superação de necessidades formativas dos professores para o desenvolvimento da inclusão educativa (princípio de atenção à diversidade) dos alunos. Espera-se que o professor seja capaz de: a) discriminar de forma teórica e prática os conceitos relevantes e pertinentes à prática didáctica e organizativa da educação na diversidade; b) identificar e estimular as possibilidades de cada aluno; c) individualizar a instrução através da planificação; d) identificar os diferentes estilos de aprendizagem; e) identificar e caracterizar a identidade cultural dos alunos nas diferentes regiões e suas concepções prévias; f) utilizar metodologias activas, estratégias de aprendizagem, técnicas e procedimentos, reflexão e análises para atenção à diversidade na sala de aula; g) coabitar e transmitir os valores da inclusão aos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Com o todo dito, significa que o tema “necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula em Angola, deve ter em conta uma linguagem própria: a identidade cultural do povo angolano e sua realidade, ou seja, deve ser contextualizado para deixar de ser genérico e deixar de não significar absolutamente nada ou seja ter simplesmente um valor especulativo.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



CAPÍTULO VI: PROPOSTA DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO PARA A ATENÇÃO À DIVERSIDADE

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



6.1. Projecto de Programa para Profesores do Ensino Primário e Secundário para a Atenção à Diversidade

Assunto: Atenção à Diversidade na sala de aula e diferenciação pedagógica

Duração: 15 horas /20 Aulas

Introdução

Pensar sobre um projecto de formação para professores para a atenção à diversidade dos alunos, parece ser uma aventura no mundo moderno caracterizado e marcado pelas incertezas de vária ordem. Apesar das vicissitudes que o mundo enfrenta, “é fundamental detectar quais são as percepções dos professores (...) sobre o complexo mundo da diversidade, como o afrontam diariamente, com que estratégias, que necessidades formativas abordam, que factores reflectem nas percepções” (Colmenero, 2011, p. 62). Pensamos que, partindo daquilo que os próprios professores evidenciam como necessidades formativas na concretização dos pilares da educação inclusiva, e apoiando-nos em diversos autores, acreditamos que a formação do professor continua a ser uma urgência e necessidade em qualquer sociedade. Afirmada Silva (2017, p.157) concernente a formação do professor “constitui um desafio que exige um conhecimento actualizado das sociedades, a nível das suas necessidades, das suas exigências, do conhecimento científico produzido, do desenvolvimento das tecnologias, dos valores, dos modos de estar e de pensar”. O assunto de formação dos professores tem sido o centro de atenção de diversas reflexões oferecendo diversas propostas para o efeito como se pode ler em Hernández (2002. p. 250) ao afirmar ser necessária e urgente a formação e actualização dos professores para alçar a capacidade “de projectar situações de aprendizagem, adaptação do currículo, trabalho em equipa, avaliação da situação educativa em que se encontra o aluno para a sua aprendizagem”.

A mesma ideia é reforçada por Jiménez (2012), que aponta as exigências do movimento da inclusão que se circunscreve na ideia da construção de uma nova escola onde as diferenças individuais são vistas como um valor e não como um problema para os demais. Esta nova maneira de ver a escola como uma comunidade, a aprendizagem cooperativa torna-se em uma das ferramentas importantes que por sua vez requer uma planificação detalhada que vai além de um simples agrupar os alunos para trabalharem juntos. Requer, no entanto, a interdependência positiva para que o êxito individual esteja ligado ao êxito da equipa e vice-versa, quanto também da posta em marcha de actividades demandas do professor de diferentes formas de gestão didáctica e de comunicação, da informação para que o aluno

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



chegue a autogestão do seu conhecimento. O presente projecto destina-se aos professores do ensino primário e secundário para atenção à diversidade. Ao largo das sessões privilegiar-se-á uma metodologia de sala invertida que tem por objectivo principal desenvolver autonomia e autorregulação no seu processo de aprendizagem, bem como a metodologia com princípios relacionados com o construtivismo. Outra metodologia basear-se-á no descumbrimento orientado através do jogo (gamificação) pelo facto de que este proporciona maior inclusão. Portanto, a escolha de metodologias activas, entre elas a sala de aula invertida, surge como possibilidade de reorganizar o espaço-tempo de aprendizagem e mobilizar o protagonismo dos professores.

Objectivos do projecto

O projecto apresenta um plano de formação em competências didácticas e organizativas, conteúdos e estratégias e visa fomentar a superação de necessidades formativas dos professores para o desenvolvimento da inclusão educativa (princípio de atenção à diversidade) dos alunos. Espera-se que no final da formação o professor seja capaz de: a) discriminar de forma teórica e prática os conceitos relevantes e pertinentes a prática didáctica e organizativa da educação na diversidade; b) identificar e estimular as possibilidades de cada aluno; c) individualizar a instrução através da planificação; d) identificar os diferentes estilos de aprendizagem; e) identificar e caracterizar a identidade cultural dos alunos nas diferentes regiões e suas concepções prévias; f) utilizar metodologias activas, estratégias de aprendizagem, técnicas e procedimentos, reflexão e análises para atenção à diversidade na sala de aula; coabitar e transmitir os valores da inclusão aos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Echeita & Ainscow(2011, p.32), apontam quatro elementos de grande utilidade para todos quanto procuram conhecer e saber sobre uma definição clara, funcional e prática a respeito da inclusiva educativa nomeadamente: professores/as, directores/as de escolas, supervisores/as e o pessoal administrativo no campo de acção docente sintetizados da seguinte forma:

- “A *inclusão é um processo*”. O mesmo é dizer que a inclusão se constitui numa “busca constante” de melhores formas para atender a diversidade dos alunos, de ir aprendendo a viver como o diferente, cedendo o tempo suficiente no qual se realizam as mudanças significativas, evitando riscos de criar situações adversas. “A mudança não se faz de dia para noite”.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



- “A *inclusão busca a presença, a participação e o êxito de todos os alunos*”. Se por um lado a inclusão inclui a análise da tipologia e localização de escolas onde os alunos realizam frequentemente as suas aprendizagens e a qualidade destas, por outro lado tem em consideração as concepções prévias e experiências vivenciadas pelos alunos para estimular a sua realização e participação com êxito no processo de ensino aprendizagem em relação os objectivos traçados.
- “A *inclusão precisa da identificação e eliminação de barreiras*”. É essencial este aspecto da detenção e da exclusão das barreiras (“crenças e atitudes”) criadas a volta da inclusão que dificultam a concretização do processo como tal. As ditas se concretizam nas “culturas, nas políticas, nas práticas escolares que se aplicam ao interactuar com as condições gerais dos alunos criam “exclusão, marginalização e o fracasso escolar”. Para evitar tais situações a que traçar planos de melhoria e de novas práticas que permitam mudar as barreiras encontradas.
- A inclusão pressupõe maior cuidado com os grupos de maior vulnerabilidade e minoritária, isto é, alunos em risco de marginalização, de exclusão ou de fracasso escolar.

Expressivamente deve-se ter em consideração a presença, a participação e o êxito escolar desses grupos de alunos.

A compreensão geral das reflexões sobre a inclusão educativa desde Echeita e Ainscow, do nosso ponto de vista constitui o marco inicial para todos os implicados com a inclusão educativa para entender e desmistificar o que se pensa ser a inclusão e que caminhos para chegar ao princípio da atenção à diversidade que por sinal marca o mundo actual que clama incessantemente pela justiça, equidade, respeito, e qualidade de ensino e educação e de vida para todos. A este propósito (Verdugo, 2009) a atenção à diversidade exige padrões tais como: a mudança de atitudes negativas e estereótipos; qualificar os professores e os demais profissionais, de outra forma se poderia dizer que implica mudar as dinâmicas de inovação educativa que se reflecte desde o desenho curricular habitual e outras actuações educativas no centro. Esta mudança que exige o princípio de atenção à diversidade na opinião de Bertolin & Ponce (2014, p. 378), pressupõe necessariamente a transformação do perfil do professor, para dar respostas a novos desafios. Tal transformação deve incidir sobre o conhecimento abrangente da sua disciplina académica, com domínio das técnicas e instrumentos necessários para o ensino. Além disso, o professor é chamado a ser um lugar de referência moral e social para os seus alunos. Finalmente, um professor competente no saber, saber fazer, saber

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

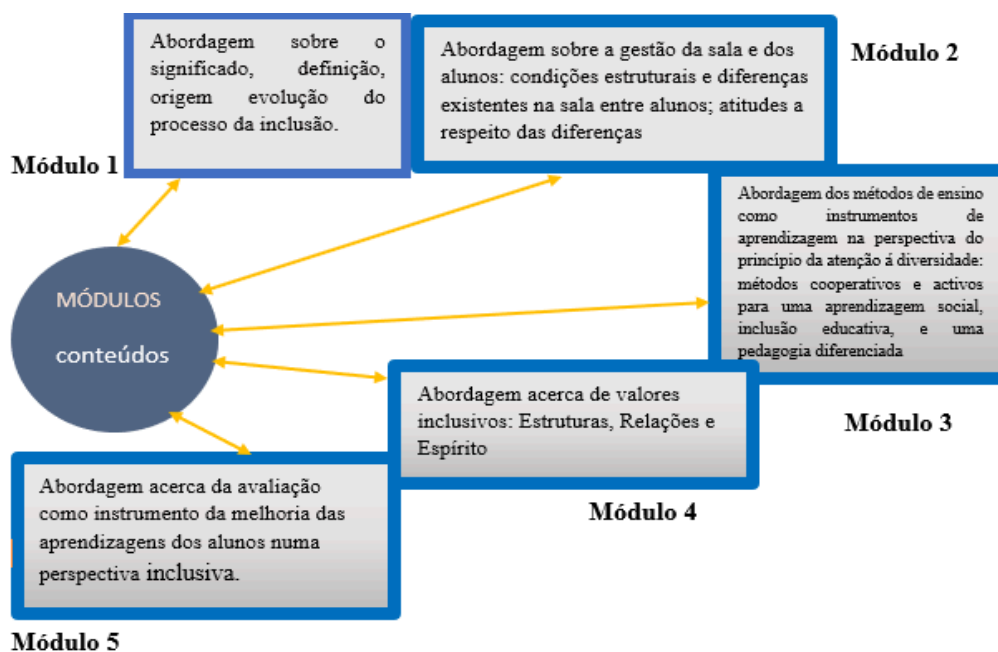
01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



conviver e saber ser, ou seja, preparado, com identidade docente, desfrutando do exercício da prática profissional e compreender que a sua actividade é um serviço e não como um ofício. De vários subsídios provenientes dessas reflexões, foi possível obter um conjunto de competências que recolhe as necessidades expressas pelos professores do ensino primário e do ensino secundário para responder a diversidade dos alunos. Estas competências estão mencionadas na Lei de Bases do Sistema da Educação e Ensino nº17/16 de 7 de Outubro de 2016) em Perrenoud (2000, 2005), Hernández (2002), Ainscow & Echeita (2015) y Verdugo (2009). De igual modo, para o projecto de superação de necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário para o desenvolvimento da inclusão educativa nas escolas (princípio de atenção à diversidade) dos alunos na sala de aula, consultamos a proposta de formação de Hernández (2002), Sales (2006) y López (2015). O Projecto de formação ora apresentado, tem uma estrutura que recai sobre cinco módulos circunscritos cada módulo em quatro componentes: conteúdos, competências visadas, estratégias e avaliação.

Figura 26

Esquema da proposta de formação de professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula



Fonte: elaboração própria



Conteúdos do Módulo 1

O primeiro módulo incide sobre a abordagem do significado, definição, origem e evolução do processo da inclusão (princípio da atenção à diversidade) com base ao *Guia para a educação inclusiva. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nos centros escolares* (Booth & Ainscow, 2015).

Na base do exposto são competências visadas as seguintes: A prática do Index para passar para a acção de forma a diferenciar a terminologia, na prática didáctica pedagógica e organizativa para uma educação da diversidade, ou seja, exploração de conceitos associados a inclusão educativa de forma coerente desde a aplicação do Index.

Como estratégias de ensino: Uso de materiais diversos visuais concretos nas aulas; disponibilizar suportes digitais, auditivos para limitação de textos. A componente avaliação recai sobre a distinção clara prática e teórica dos conceitos atinentes ao princípio da atenção à diversidade.

Conteúdo do Módulo 2

Este módulo inclui: observação minuciosa das condições da estrutura organizativa da sala de aula; diferenças existentes na sala de aula entre colegas; atitudes a respeito das diferenças; Tipos de necessidades mais evidentes na sala de aula em função da diversidade e recursos didácticos como instrumentos de apoio a luz do *Guia para a educação inclusiva. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nos centros escolares* (Booth e Ainscow, 2015) que deve ser visto como guia para a análise das políticas, culturas, condições, processos, práticas escolares e para detectar as barreiras que impedem o processo de inclusão. Neste módulo a competência visada está vinculada com a observação da realidade da sala de aula em termos da organização bem como com o desenvolvimento de habilidades sociais como assertividade, a escuta activa, a expressão de sentimentos e as atitudes tomadas perante as diferenças existentes na sala de aula para favorecer a diversidade. A estratégia de ensino circunscreve-se a organização do espaço sala de aulas evitando estímulos e atitudes distractivos; a gerência do respeito, cooperação e a inclusão. Permitir respostas orais em vez de escritas. A avaliação compreende a formação teórica e prática do professor quanto as condições da escola e respectivas salas em função da diversidade dos alunos. Refere-se também a competência do professor em perceber a diferença, adaptando o curriculum e as práticas educativas a demanda da diversidade.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Conteúdos do Módulo 3

O conteúdo refere-se a métodos de ensino como instrumentos de aprendizagem na perspectiva do princípio da atenção à diversidade com realce aos métodos cooperativos e activos para aprendizagem social e inclusão educativa, e para uma pedagogia diferenciada que “implica uma mudança significativa do papel do professor tido como mais habitual e, conseqüentemente, o domínio de competências específicas, a conjugar para tornar possível o desempenho de um novo papel (Esteves, 2017, p. 13). A competência referida reflecte-se no domínio do uso da multiplicidade de metodologias activas, de estratégias de aprendizagem, técnicas e procedimentos, reflexão e análises para atenção à diversidade na sala de aula.

Em função do exposto, a estratégia do ensino vincula-se ao trabalho colaborativo, a prática da pedagogia diferenciada, ao uso de metodologias activas e ao serviço de apoio. Assim, a avaliação a respeito desemboca na formação do professor em saber trabalhar em equipa tendo em conta a diversidade dos alunos.

Conteúdos do Módulo 4

O conteúdo incide sobre a abordagem dos valores inclusivos agrupados em três categorias que se circunscrevem em: Estruturas, Relações e Espírito, como se pode ler na tabela abaixo.

Tabela 138

Valores inclusivos

Valores inclusivos		
Estruturas	Relações	Espírito
Igualdade	Respeito à diversidade	Alegria
Direitos	Não violência	Amor
Participação	Confiança	Esperança /optimismo
Comunidade	Compaixão	Beleza
Sustentabilidade	Honestidade	Valor

Elaboração própria. Fonte: Booth e Ainscow (2015), 3ª edição actualizada.

A competência refere-se à habilidade de transmitir os valores desde a maneira de ser, de pensar, de abordar os problemas, critérios para solucionar os conflitos e amaneira de viver. A estratégia do ensino vincula-se a prática e ao trabalho com os alunos na sala de aula sobre acções concretas que incidem sobre os valores da inclusão e outros associados a esses, ao uso



de metodologías activas e ao servizo de apoio. Assim, a avaliação a esse respeito desemboca nas acções reais do professor em saber ser, em saber estar, em saber conviver e saber fazer. Ou seja, em ser o promotor e transmissor de valores inclusivas.

Conteúdos do Módulo 5

A respeito do módulo 5, a abordagem formativa incide sobre a *avaliação* como instrumento da melhoria das aprendizagens dos alunos numa perspectiva inclusiva. A competência visada recai sobre a percepção e conhecimento de que a avaliação é um processo contínuo e contextualizado e tem como referência o percurso individual do aluno, visto na sua singularidade, que tem uma forma diferenciada de acessar, perceber e exprimir o conhecimento. Esta conspexção implica estratégias de adopção de estratégias e ferramentas diversificadas em atenção à diversidade dos alunos. Portanto, a avaliação conflui com o critério da não uniformização e comparação dos alunos visto ser a diferença uma característica humana.

Defacto, a formação do professor nomeadamente para a atenção à diversidade, continua sendo um desafio. Somos concordantes com a Hernández (2011) ao afiançar que a atenção à diversidade na escola requer profissionais bem preparados com programas de formação inicial e que permanentemente se actualizam. Com este projecto queremos contribuir para a actualização dos professores sobre a inclusão seja evidente.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, R. Rodríguez, R. & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 1(3), 149-164
- Agência Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 485-486. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-andopportunities/TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf>
- Ainscow, M. & Muncey, J. (1989). *Meeting individual needs in the primary school*. London.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas e experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>.
- Albalá Genol, M. A. & Guerra Gamero, J. (2020). Promoción de la prosocialidad y la justicia social en educación primaria: Una experiencia preliminar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(2), 303-326. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.3348>
- Alcaraz, S. & Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>.
- Alfredo, F. C., & Tortella, J. C. B. (2013). Avaliação da aprendizagem: concepções e prática na formação de professores em Angola. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(55), 246-271.
- Alonso, J. & Castedo, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 50-60. <http://webs.uvigo.es/reined/>.
- Alonso, V. & Aguilera, R. (2012). La Inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 464-465.
- Anaya, J. (2014). Éxito escolar, éxito social y los excluidos del éxito. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(7), 36-48.
- Ministerio de Educación (1979). República de Angola. Circular nº 56 de 19 de setembro de 1979. Ministério da Educação. Luanda.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



- Ministério da Educação (2006).. Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE). *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015*. Instituto Nacional para a Educação Especial, Luanda.
- Ministério da Educação (2018).. *Manual de Educação Especial para Professores do Ensino Primário*. https://infqe.com/materiais/Modulo_06_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial.pdf
- Arnaiz, P. & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*,30(1), 25- 44.
- Aucoin, A. (2014). Strengthening Inclusion, Strengthening Schools. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(7), 22-26.
- Azorín, C. & Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-118.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152
- Benedictus XVI (2008). *Carta à Diocese e à cidade de Roma sobre a tarefa da formação*._Livreria Editrice Vaticana.
- Benedito Antolí, V.; Imbernón Muñoz, F. & Félez Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado romance de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56750205>.
- Bernal, A.; Gozávez, V. & Burguet, M. (2017). La construcción de la ciudadanía en la actualidad (91-118). En M.A. Prados (Coord.): *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*. Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Bertolin, A. & Ponce, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado Revista de Currículum y formación del Profesorado*,18(1), 368-381: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL10.pdf>.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 3(4), 5
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).



- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 13(3),5-19. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf>.
- Camargo, R. G. (2011) Inclusão e Acessibilidade educacional: perspectivas sob o olhar da educação especial. *X Congresso Nacional de Educação – Educere*. Pontificia Universidade Católica de Panamá. Curitiba. https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5594_3009.pdf
- Campos, R. (2009). La diversidad que importa: la atención del alumnado de origen extranjero en los centros de primaria de Cataluña y las Islas Baleares. *Educación y Diversidad*, 3, 157.
- Canjeque, E. (2018). *A problemática da inclusão da criança com necessidades educativas especiais em Angola. O caso de Moçâmedes - Uma reflexão psicossocial*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Capellini, P., & Rodrigues, R. (2009). Concepções de professores acerca dos factores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*,32, 335-364
- Carballo Delgado, R. (2018). *Una escalera hacia la inclusión educativa en la universidad: desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/77585>
- Cardoso, E. M. S., & Flores, M. A. (2009). *A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios*./Ermelinda Monteiro Silva Cardoso y Maria Assunção Flores. Minho:Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c44.pdf>.
- Carrea, J. Sierra, M. & Alzate, A. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(9), 43-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155476>
- Castillo, I. Arrebola, J. & Aguado, S. (2006). Nuevas Metodologías en el aula: Aprendizaje cooperativo. *Revista Digital, “Prácticas docentes”*, 3, 1-10.
- Colás, M. P. & Buendia, L. (1992). *Investigacion educativa*. Alfar.
- Colmenero, R. (2011). Factores que inciden y repercuten en los procesos de atención a la diversidad de los docentes de educación secundariam obligatoria. *Revista. Internacional Investigación en Ciencias Sociales*, 1(7), 61-90.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Cortés, Jiménez R. (2012). Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado. *Revista Revista de Educación*, 359, 232-259.



- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Craft, A. (2014). Wise Humanising Creativity: a goal for inclusive education. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 1(7), 3.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education Inc.
- D'ávila, D., Pantoja, S., & Carvalho, P. (2019). Em tempos de guerra e de paz: a Educação Especial em Angola. *Revista Educação Especial*, 32(82), 1-25. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X34186>.
- Da Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 135-153. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>.
- Da Silva, M. (2012). Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?Id>.
- Da Silva, M. (2017). Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *Revista OnLine*, 1(5), <https://run.unl.pt/bitstream/10362/4088>.
- Dempsey, I. (2011). Commentary on Carter, Stephenson and Strnadová's reported Prevalence By Australian Special Educators of Evidence-based instructional Practices. *Revista Australasian Journal of Special Education*, 35, 220-221.
- Dempsey, I. (2012). The Use of Individual Education Programs for Children in Australian Schools. *Australasian Journal of Special Education*, 36, 27-29.
- Di Giorgi, G. Morelatti, M. Furkotter, M. De Mendonça, N. Lima, V & Leite, Y. (2010). Necessidades formativas de professores de redes municipais: Contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo. *Cultura Acadêmica*, 15, 1-139.
- Moriña Diez, A. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Algabe
- Díez, E. M., & Martín, M. Á. C. (2005). La atención a la diversidad como ideología educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 93-102.
- Echeita, G. & Mel, A. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12, 26-46. (online) <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación Inclusiva*, 327 (Monográfico). <http://www.ince.mec.es/revedu/>.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, «Voz y quebranto» *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>



- Echeita, G.; Simón, C.; Sandoval, M.; Lopez, M.; Calvo, I. & González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Escobar, F. & Mora, R. (2010). Plan de acción de formación docente. Una experiencia desde los colectivos pedagógicos. *Acción Pedagógica*, 19, 126-133.
- Estepa Murillo, P., Mayor Ruiz, C., Hernández, E., Sánchez, M., Rodríguez, J., Altopiedi, M., & Torres, J. (2005). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, 0(6), 74-95.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2393/2353>
- Esteves, M. (2017). *A diferenciação pedagógica e a formação de professores. II Congresso Internacional de direitos humanos e escola inclusiva: múltiplos olhares*. Universidade do Algarve.
- Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa da Educação*, 19(2), 36.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2./contenido-fdzbatanero.html>.
- Fernández J. M., Reyes, M., & El Homrani, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. *EDMETIC*, 7(1), 1-25.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9656>
- Ferreira, C. R. (2018). Desafios da inclusão no contexto educacional. *Revista Educação em Foco*, Edição 10. <http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/012>
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. DOI: 10- 4438/1988-592X-RE-2012-359-195
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Qualitative Social Research (revista on-line)*, 2. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- Flores, J. Méndez, A. & González, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagógicas
- Gómez, L. & González, M. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(7), 131-133.
- González, P. M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 2, 97- 99.



- Governo de Angola (2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação* nº 17/16. Diário da República. I série nº 170. Luanda.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. StateUniversityofNewYork.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial En Europa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia e Cambio en Educación*, 6(2), 191.
- Hernández de la Torre, E. (2003). La formación en estrategias didácticas y organizativas del profesor de secundaria: Una exigencia para responder a la diversidad. *Revista Fuentes* (4),244- 256. <https://idus.us.es/>
- Hernández de La Torre, E. (2011). La formación de los profesores en valores de igualdad y equidad para el desarrollo de la inclusión social y profesional. *Revista Educação Skepsis*, 2, 614-615.
- Hernández de la Torre, E. (2014). *Planteamiento general de la atención a la diversidad desde una perspectiva curricular y organizativa*. Una propuesta para los centros educativos y la atención a la diversidad. Curso doctorado. Lisboa.
- Hinz, A. (2015). La inclusión como 'North Star' y las perspectivas de la vida cotidiana. Consideraciones sobre las preocupaciones, transformaciones y necesidades de la inclusión en las escuelas en Alemania. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 17–33. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214321>
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6.ed. Cortez
- INIDE (2004). *Curriculo da formação de professors do 1º ciclo*. Editora INIDE <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/CURR.FORM.PROF.pdf>
- INIDE (2005). *Currículo do Ensino Primário*, 1ª Edição, Luanda, Agosto. http://www.inide.angoladigital.net/reforma_menu.htm
- INIDE (2011). *Currículo de Formação de Professores do Ensino Primário*, 2ª Edição, Luanda-Angola.http://www.inide.angoladigital.net/reforma_menu.htm
- Izard, J. F. M. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. In *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 145-168). Dykinson.
- Jáuregui, P. F. A. & Etxeberria, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Jiménez, R. (2012) Educación inclusiva y formación inicial del Profesorado: evaluación de una innovación didáctica basada en la Producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 359, 232-259.



- Kitahara, A. & Custódio, E. (2017). A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 37(92), 79 - 93. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2017000100007&lng=pt&tln_g=pt.
- Klaus, V.; Lübeck, M. & Silva, P. (2018). Relato de Experiência. Da Universidade à Escola: a diversidade presente na sala de aula. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(2), 530-543.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. (2013). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Edição do autor.
- Leitão, J. (2011). *A atitude dos professores face à Inclusão de alunos com deficiência*. Tese de Mestrado em Educação Física. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- León Guerrero, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1),145-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419147009>.
- Lopes, T. (2011). *Contribuição da Avaliação Formativa para o Desenvolvimento Cognitivo em alunos de Física*. Doutoramento em Ensino de Ciências. 33. Coimbra.
- López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(7), 99-105.
- Lozano-Martínez, J., Cava, A., Minutoli, G. & Castillo-Reche, I.S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 211-225. <https://doi.org/10.6018/reifop.468941>
- Lustosa, F. & Luciano, L. (2011). *Cenário atual de Angola em face da implementação da educação inclusiva*. Simpósio. <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes/Relatos/0197.pdf> .
- Lyons, G. & Cassebohm, M. (2012). The Education of Australian School Students With the Most Severe Intellectual disabilities: Where Have we Been and Where Could we Go? A discussion Primer. *Revista Australasian Journal of Special Education*, 36(81), 86-89.
- Lyons, G. (2003). *How about a functional curriculum? Na alternative approach to the education of students with profound and multiple disabilities*. Paper presented at the 2003 International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australia.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educacionais Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo Profesional Docente*. Narcea



- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? Estudios e Investigaciones. *CEE Participación Educativa* (49-68).
- Marcelo, C. (Coord) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003), *Fundamentos de Metodología Científica*. 5ª Edição. Editora Atlas S.A, S. (225-226).
- Martínez Mora, B. A., Orrego Muñoz, J. H., & Palencia Zapata, S. (2018). Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa. *Perfiles educativos*, 40(161), 147-160. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300147&lng=es&tlng=es.
- Martins, G. & Theóphilo, C.R. (2009). *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicada*. 2ª edição. Atlas.
- Matos, Y., & Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, 14(27), 33-52. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892003.pdf>
- Melo, M. (2017). *Qualidade e atitudes face à atenção à diversidade: Proposta de melhoria*. Tese de Doutorado. Universidade da Coruña.
- Mendonça, F.L. de R. & Silva, D. N. H. (2015). A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa* 157(45), 508-526. <https://doi.org/10.1590/198053143274>.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Messiou, K., & Hope, M. A. (2015). The danger of subverting students' views in schools, *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1009-1021, DOI: 10.1080/13603116.2015.1024763.
- Mieto, G.S. (2010). *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. Tese Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília. <https://repositório.unb.br/handle/10482/8166>
- Mikyung, S., Hyunjoo, L. & McKenna, J.W. (2016) Experiências de co-ensino de professores de educação especial e educação geral: uma síntese comparativa de pesquisa qualitativa, *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107. DOI: [10.1080/13603116.2015.1074732](https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732)
- Ministério da Educação (2008). *Plano Mestre de Formação de professores – Luanda Angola*. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Plano_Mestre_Formacao_professores.pdf
- Ministério da Educação (2014). *Relatório de avaliação global da reforma educativa*. Editora Moderna.
- Ministério da Educação (2015). *Instituto Nacional de Educação Especial*. Luanda



- Ministério da Educação (2019). *Revisão curricular. Resultados do inquérito nacional sobre adequação curricular em Angola*. Mensagem Editora.
- Moliner, O. (2014). Una mirada sobre los escenarios de resistencia creativa ante la segregación y la exclusión del alumnado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 1(7), 19-20.
- Moriña, A. & Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37.
- Moriña, A. & Parilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517- 539.
- Morris, C. & Sharma, U. (2011). Facilitating the Inclusion of Children with Vision Impairment: Perspectives of Itinerant Support Teachers. *Revista Australasian Journal of Special Education*, 35, 199.
- Mujika, X. & Lasarte, J. (2007). Um Projecto Inclusivo e Intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 28.
- Muñoz, J. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y como? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1),1-15.
- Muñoz, J. (2009). La Formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 85- 92.
- Muñoz, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Revista Educatio Siglo XXI*, 2(30),119.
- Muñoz, J.; González, M. & Domínguez, B. (2009). El Fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 1(7), 64- 67.
- Muntaner, J.; Pinya, C. & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485002>
- Ndembele, S., & Hernández de la Torre, E. (2020). La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola. *Perfiles Educativos*, 42(170). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59339>
- Nieto Martín, S. (2010). Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa. Madrid: Dykinson, 617.



- Núñez, I. B., & Ramalho, B. L. (2002). Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil—elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-18.
- Núñez, I. B., & Ramalho, B. L. (2008). A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de educación*, 46(9), 1-13.
- Olvera, A.; Gutiérrez, J.; Hernández, F. & González, A. (2014). Educar Sin Excluir. Una Experiencia de educación iclusiva en el estado de Tlaxcala, México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 1(7), 144, 146.
- Ortega, M.; Cilleros, V. & Rio, C. (2014). El Index para la inclusion: presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 3(7), 187.
- Parrilla, A. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161- 175. DOI: 10.6018/reifop.18.1.21438
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Parrilla, A. (2009). Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 114.
- Parrilla, A., Martínez, E. & Zabalza, A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Perrenoud, F. (2000). *Dez Novas Competências para ensinar*. Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le Primaire*, 2, 34.
- Pollard, A. & Tann, S. (1987) Reflexive Teaching in the Primary School. Londres. Casell. Reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Pujolas, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *XXI Revista de Educación*, 30(1), 89-112.
- Pujolas, P.; Logo, J. & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje Cooperativo e apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación*, 11(3), 207-218.



- Quintas, J.; Brás, J. & Golçalves, M.N. (2019). A Formação de Professores em Angola: reflexões pós-coloniais. "Dossiê: Reflexões sobre e de Angola - inscrevendo saberes e pensamentos". *Revista Transversos*, 15, 31-46 DOI:10.12957/transversos.2019.41841
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 41, 41-60.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista Nacional e Internacional de educação inclusiva*, 7(2), 5-21. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/140/134>.
- Rodrigues, D. Frutos, A.; Parrilla, A.; Magalhães, A.; González, F.; Morgado, J.; Rodrigues, L. & Pujolás, P. (2011). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa (Brasil)*, 12(2), 317-333.
- Rodríguez, H.; Gallego, B.; Sansó, C.; Navarro, J.; Velicias, M. & Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 101-112.
- Rodríguez, S. A. B., Delgado, M. O., Carballé, C. M. H., & Castro, C. O. Y. (2014). *Inclusión educativa y Educación Especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Ministerio de Educación Cubana.
- Ruiz, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitária: formación por competências. *Revista de Educación*, 356, 253-279.
- Ruiz, M. & Martínez, J. (2009). Los Programas de atención a la diversidad y los Centros de Educación Secundaria: Claves organizativas, Recursos, Adscripción del Profesorado y Valoración de los programa por el Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(13), 145- 147.
- Ruiz, M. (2007). Detección de las necesidades Formativas referidas al ámbito de conocimiento del professorado de educación secundaria en procesos de atención a la diversidad. *XXI Revista de Educación*, 9, 207-208
- Ruiz, M. (2011). Factores que inciden y repercuten en los procesos de atención a la diversidad de los docentes de educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria Investigación Ciencias Sociales*, 7(1), 61-90.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411311010>.



- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83
- Sanches, I. (2011). Do aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: às práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*. 19(19) 135-156. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>.
- Sánchez, P. (2005). Educação Inclusiva: um meio para construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão. Revista da Educação Especial*, 1(1), 7-18.
- Sánchez, P. (2009). Análises de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 207-208.
- Sánchez, P. A.; Abellán, R. & Escarbajal, A. (2011). *Educação inclusiva e formação de professores*, *Horizontes Pedagógicas*. Instituto Piaget, Lisboa em Rodrigues.
- Sandoval, M.; Lopez, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. & Echeita, G. (2002). Index Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 228-233.
- Santamaria, M. (2000). Calidad y Equidad Educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 193-197.
- Saragoça, J.; Fialho, I.; Silva, C.; & Fialho, J. (2012). Avaliação da qualidade das escolas alentejanas: o desafio da auto-avaliação. In M. F. Patrício et al. (Orgs.). *Da exclusão à excelência: caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (205-214). Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Scherer, L. (2015). Três tempos de leitura: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar. *Estilos da Clínica*, 20(2), 310-324. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i2p310-324>.
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. (2016). Special Education and General Education Preservice Teachers’ Co-Teaching Experiences: A Comparative Synthesis of Qualitative Research. *International Journal of Inclusive Education*. 20. 91-107. 10.1080/13603116.2015.1074732.
- Sierra Martínez, S., & Parrilla Latas Ángeles. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *PUBLICACIONES*, 49(3), 191-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. <https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/1760/1/Silva.pdf>.
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. <https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/2349/1/Silva.pdf>
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & de Almeida, T. F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos: Um projecto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74. <http://sisifo.fpce.ul.p>



- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización e educación inclusiva*. Ediciones Morata, S.L.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Susinos, T. & Parrilla, A. (2008). Dar voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión e exclusión desde una foque biográfico-narrativo. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(6), 157-171.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para Compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 128, 131.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Tejada, J. (2002). El docente Universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 2(11), 30-42.
- Tomasevski, K. (2003) Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos Pedagógicos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)*, 1- 27, http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y.
- Torelló, Ó. M. (2008). Educación permanente. Detección de necesidades formativas a partir de los 50 años. *Acción Pedagógica*, 17(1), 74-84.
- Torres, J. A. & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. UNESCO. http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf.
- UNESCO (1995). *Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, junio 1994. Madrid: UNESCO-MEC.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación 48ª Reunión. Informe final, la Educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO
- UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y del Caribe*. UNESCO.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



- UNITED NATIONS (2006). *Convención para los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Vigo, B. & Bosalongo, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. Experiencias de investigación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 1(7), 30-45.
- Villodre, M. (2012). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 79-88.
- Vindel, I. (2014). La inclusión del Juego. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 1(7),96.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers instructional adaptations: implications for inclusive responses. *Revista de Educacion*, 349, 179-203.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs*. HMSO.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



APÊNDICES

Apêndice 1: Tabela das categorias, denominação e objectivos

Categoria	Denominação	Objectivos das dimensões
A	Identificação dos participantes	Caracterizar o alvo da mostra
B	Conhecimentos acerca da do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas	Interessa-nos conhecer se os professores do ensino primário e secundário de Benguela e Namibe possuem formação/ conhecimentos para a gestão da diversidade e, se tal formação é satisfatória para esse desafio, de forma a possibilitar o recurso a estratégias, a avaliação e a formação das salas em atenção a diversidade, e recurso a actividades didácticas.
C	Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a diversidade dos alunos.	Praz-nos conhecer a atitude dos professores na sala de aula face a diversidade, se cultivam e transmitem valores como respeito pela diversidade, solidariedade, cidadania, justiça, equidade...
D	Necessidade aperfeiçoamento da didáctica para o desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem em atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas	Importa-nos saber se o professor tem metodologias e habilidades para perceber a diversidade dos alunos, habilidades para se relacionar e comunicar-se na diversidade e que tipo de linguagem utiliza na sala de aulas.
E	Compromisso da escola e da comunidade educativa no processo de atenção a diversidade dos alunos	Pretendemos conhecer o envolvimento da Escola/ Centro no processo do ensino e educação para a atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas. Perceber também a inquietação da escola para a formação e actualização dos agentes educativos para a atenção a diversidade dos alunos, bem como o envolvimento da família neste mesmo processo.

Elaboração própria

ÂMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Apêndice 2: Tabela de definição de categorias e de códigos

Categorias	Definição de categorias	Códigos	Definição de códigos
A. Identificação	Diz respeito a dados identificativos do entrevistado quanto a sua idade, sexo, tempo de serviço, grau académico, classe ou disciplina que lecciona, tipo de centro, número de alunos na sua turma.	IDEN	O código IDEN , incide sobre a informação relativa a identidade pessoal e profissional do entrevistado.
B. Conhecimento acerca do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas	Reflecte aspectos que se consideram facilitadores para a atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas tais como: a utilização de estratégias metodológicas/ didácticas, avaliação compreensiva, actividades didácticas diversas, métodos cooperativos, organização da sala de aula e a própria gestão do trabalho do professor na sala de aulas na óptica do desafio do processo de atenção a diversidade.	CONO EXP	Descreve o grau de conhecimentos, e de percepção quanto a atenção a diversidade desde as práticas pedagógicas diárias baseadas na própria experiência. De outra forma expressa as experiências habituais dos professores na sala com os alunos
C. Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção a diversidade	Informação referente as atitudes e nível de relação do professor com cada aluno na sala de aulas incidindo na gestão formativa do aluno, desenvolvimento das habilidades comunicativas, habilidades e competências interpessoais. Por outro lado, recai sobre as iniciativas, interesse pelo processo da atenção a diversidade desde os projectos educativos de turma, tarefas para casa, organização de trabalhos individuais, organização de actividades, jogos que incentivam, criam e apoiam a unidade na diversidade.	IFD	Reflecte a formação, a gestão da turma na perspectiva de uma educação baseada em valores com perspectivas para uma escola inclusiva
D. Necessidades de aperfeiçoamento da didáctica para a atenção à diversidade dos alunos	Informe sobre as principais necessidades formativas dos professores para o processo da atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas desde a valorização da elaboração e utilização de meios de ensino, de um plano de aulas, diagnóstico pedagógico, caracterização da turma, métodos para pequenos e grandes grupos, condições de trabalho, currículos, família. De forma geral reflecte as necessidades identificadas nos professores no desenvolvimento dos projectos docentes como: metodologias, conteúdos, avaliação, recursos, formação, etc.	NECE	Informações relevantes sobre as principais necessidades formativas dos professores para a atenção à diversidade a partir da experiência profissional educativa para o melhoramento das suas tarefas na perspectiva de uma educação para todos.



E
Interacción
familia, escuela
e comunidad
educativa no
proceso de
atención à
diversidade
dos alunos.

Informação relativa a interacção escola /família e professores no processo de atenção a diversidade dos alunos na sala de aulas. Reflecte outrossim, a vinculação da escola com os processos inclusivos, desde os projectos educativos, organização das práticas pedagógicas, políticas internas de superação de necessidades formativas dos professores com vista a uma educação inclusiva.

CONTX

Esclarecimento sobre a realidade contextual do cenário educativo realçando a relação da escola com a comunidade educativa no processo de ensino aprendizagem na perspectiva de uma escola inclusiva.

Elaboração própria

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Apêndice 3:Identificación de categorías / sob - categorías e códigos

Categorías	Sob - Categorías	Códigos
A. Identificación	<p>Idade da pessoa: Idade</p> <p>Sexo da pessoa: Sexo</p> <p>Tempo: O tempo de serviço nesta Instituição</p> <p>Habilitações: Nível académico</p> <p>Classe / disciplina: A classe ou disciplina que lecciona</p> <p>Tipo de Centro: Tipo de centro</p> <p>Número de alunos: Nº de alunos na turma</p>	IDE
B. Conhecimentos acerca do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas	<p>Conhecimento anterior sobre atenção a diversidade:</p> <p>1- O professor já ouviu falar do princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aula?</p> <p>2- Possui alguns conhecimentos sobre a mesma questão?</p> <p>Estratégias metodológicas:</p> <p>3- Na sua opinião, os professores reúnem estratégias/metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula?</p> <p>4- Fale-me da forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aula</p> <p>5- Conheces algumas estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula? Quais?</p>	<p>CONO</p> <p>EXP</p> <p>CONO</p>
C. Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção a diversidade	<p>Iniciativas:</p> <p>1- Existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula.</p> <p>2- Os professores falam do processo da atenção a diversidade na sala de aulas com os alunos?</p> <p>3- Existe algum projecto para uma cultura inclusiva?</p> <p>4- O projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos?</p> <p>5- A tarefa para casa abrange a diversidade de alunos?</p> <p>6- Há actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aula?</p> <p>7- Como avalias a relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas.</p>	IFD
D. Necessidades de aperfeiçoamento da didáctica para a atenção à diversidade dos alunos	<p>Opiniões dos professores sobre o processo da atenção a diversidade</p> <p>1- Na sua opinião quais são as reais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aula?</p> <p>2- Acha que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário? Porquê?</p> <p>3- Desde a sua experiência docente educativa, acha que as necessidades formativas para a atenção à diversidade estão relacionadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com a falta de preparação dos professores nessa área? • Com a falta de estratégias metodológicas? • Com as condições de trabalho na escola? 	NECE

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



- Com os currículos?
 - Com a família?
- 4- O que é que acha que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade?
- 5- Participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática atenção à diversidade?

E. Interacção
família, escola e
comunidade
educativa no
processo de atenção
à diversidade dos
alunos

Conceito da diversidade:

- 1- Que concepção tem a Instituição sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula?
- 2- Como é abordada a questão da atenção a diversidade na sua escola?

Política de superação:

- 3- A escola procura estratégias para uma cultura inclusiva?
- 4- O que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos?
- 5- Qual é a política de superação dos professores para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula?

Práticas pedagógicas

- 6- O projecto educativo tem em conta a diversidade dos alunos?
- 7- A planificação das aulas abrange a diversidade de alunos?

Implicação da família no processo da atenção a diversidade

- 8- Como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola?
- 9- O contributo da família no processo da atenção a diversidade dos alunos até que ponto é importante?

CONTX

Elaboração própria

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Apêndice 4:Questionário



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

No âmbito de uma investigação sobre as necessidades formativas dos professores de ensino primário e secundário para a atenção à diversidade dos alunos em salas de aula em Angola, orientada pela Professora Dra. Elena Hernández de la Torre acreditada pela Universidad de Sevilla – Espanha, aplica-se o presente inquérito por questionário baseado na escala de Likert com o objetivo de recolher dados sobre as necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas como condição importante da melhoria da qualidade e equidade do processo de ensino e aprendizagem para todos.

Caro professor, na base das afirmações apresentadas na escala, indique em função da ordem de importância na sua formação ou como necessidade em função do melhoramento das práticas educativas inclusivas o seu grau de acordo de 1 a 5. (1= Concordo totalmente); (2= Concordo);(3= Indiferente); (4= Discordo); (5= Discordo totalmente).

Todos os dados recolhidos serão alvo de confidencialidade. Agradecemos antecipadamente a vossa colaboração assinalando com uma cruz na caixa de opção de cada afirmação dentro da escala.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Apêndice 5: Questionário modelo da escala de Likert

Categoria A: Identificação dos inquiridos

Profissão						
Género	Masculino			Feminino		
Idade	De 25 a 30	De 31 a 35	De 36 a 40	De 41 a 45	De 46 a 50	Mais de 51 anos
Tempo de serviço	De 0 a 5 anos	De 06 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	Mais de 26 anos
Grau académico	Técnico Médio		Bacharel	Licenciado	Mestre	Doutorado
Províncias	Benguela			Namibe		

Categoria B: Conhecimentos acerca do princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas

	CT	C	I	D	DT
	1	2	3	4	5
A utilização de estratégias metodológicas cooperativas					
A aplicação da avaliação compreensiva					
A utilização de actividades didácticas para o desenvolvimento do processo ensino /aprendizagem.					
A forma organizativa da sala de aulas para o processo de ensino aprendizagem cooperativa					
A gestão do trabalho do professor na sala de aula					

Categoria C: Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção a diversidade

A gestão formativa do aluno ao longo do desenvolvimento da aula					
O desenvolvimento das habilidades comunicativas					
O interesse por cada aluno e pelo grupo no desenvolvimento da aula					
A tarefa para casa como elemento dinamizador do trabalho independente do aluno.					
A utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento das habilidades e competências interpessoais.					

Categoria D: Necessidade de aperfeiçoamento da didáctica para o desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem

A elaboração e utilização de meios didácticos que favoreçam a diversidade dos alunos.					
A elaboração e desenvolvimento de um plano de aulas individualizadas e a adaptação de um currículo para atender as necessidades de todos no processo de ensino aprendizagem					
Diagnóstico pedagógico para a atenção do aluno na sala de aulas					
Caracterização da turma para gestão da diversidade					

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

Métodos didácticos para gestión da diversidade na sala de aula

Categoría E: Interacción familia, escola e comunidade educativa no proceso de atención à diversidade dos alumnos

Componentes didácticas para creación de prácticas inclusivas

A formación de valores no proceso de ensino aprendizagem

A interacción familia, escola e comunidade na perspectiva de un proceso de ensino para todos

O traballo metodolóxico para a educación da diversidade e sua dinámica

A gestión e organización formativa dos profesores para promoción da calidade e equidade do ensino

Elaboración propia

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Apêndice 6: Guião da entrevista



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

A presente entrevista tem como objetivo a recolha de dados como parte do projecto de doutoramento cujo tema é: necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário da província de Benguela e Namibe em Angola no que concerne o processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas como condição importante para a melhoria da qualidade e equidade do processo ensino e aprendizagem para todos. Garantimos confidencialidade. Caro professor, queremos agradecer desde já, a sua disponibilidade e colaboração e acredite que o seu contributo é importante.

Categorías	Questões	Tempo previsto (minutos)
A. Identificação	Diga-me por favor: 1. a sua idade: 2. o sexo: 3. o tempo de serviço nesta Instituição: 4. grau académico: 5. a classe ou a disciplina que lecciona: 6. o tipo de escola: 7. número de alunos na turma.	5
B. Conhecimento sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas	1- Professor, já ouviu falar do princípio de atenção a diversidade dos alunos na sala de aula? 2- Possui alguns conhecimentos sobre a mesma questão? 3- Na sua opinião, os professores reúnem estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula? 4- Fale-me da forma habitual como os professores trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade dos mesmos na sala de aula 5- Conheces algumas estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aula? Quais?	10
C. Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção a diversidade	1- Existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula. 2- Como avalia a relação entre a unidade na diversidade na sala de aula. 3- Fala-se da questão da atenção a diversidade na sala de aula? 4- Existe algum projecto para uma cultura inclusiva? 5- O projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos? 6- Atarefa para a casa abrange a diversidade de alunos 7- Existem actividades que incentivem o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aula	15

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



<p>D. necesidad de perfeccionamiento de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en atención a la diversidad de los alumnos</p>	<p>1- Na sua opinião quais são as principais necessidades que os professores têm para atender a diversidade dos alunos na sala de aula? 2- Acha que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário? Porquê? 3- Desde a sua experiência docente educativa, acha que as necessidades formativas para a atenção a diversidade estão relacionadas: Com a falta de preparação dos professores nessa área? Com a falta de estratégias metodológicas? Com as condições de trabalho na escola? Com os currículos? Ou com a família? 4- O que é que acha que se deveria fazer para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade? 5- Participou nos últimos dois anos em algum seminário em relação a temática “atenção a diversidade?”</p>	<p>20</p>
<p>E- Interação família, escola e comunidade educativa no processo de atenção à diversidade dos alunos</p>	<p>1- Que concepção tem a Instituição sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula? 2- Como é abordada a questão da atenção a diversidade na sua escola? 3- A escola procura estratégias para uma cultura inclusiva? 4- O que é que a escola tem organizado para que os professores tenham competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos? 6- Qual é a política de superação dos professores para a atenção a diversidade dos alunos na sala de aula? 6- O projecto educativo tem em conta a diversidade dos alunos? 7- A planificação das aulas abrange a diversidade de alunos? 8- Como avalia a participação dos pais nos projectos educativos da escola? 9- O contributo da família no processo de atenção a diversidade dos alunos é importante?</p>	<p>10</p>

Elaboração própria

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Apêndice 7:Grelha de observaçãodas práticas educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe



UNIVERSIDADE DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

O objectivo desta observação é proporcionar o contacto e reflexão sobre as principais necessidades formativas dos professores do ensino primário e secundário para a atenção a diversidade dos alunos na sala de aula nas diferentes funçõesdidácticas, ou seja, ao longo do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nome do/a Professor/a _____ Nivel Académico _____

Classe/ disciplina que lecciona _____ Turma/ sala ___Nº de alunos _____

Período _____ Escola _____ Ano _____ Província _____

Observador _____

Categorias	Registo de indicadores	Excelente	Bom	Regular	Mau	Nulo
Relação	Contacto inicial com os alunos					
	Relação professor/ aluno					
	Relação aluno/ aluno					
Ecológica	Formação de valores tais como; o respeito, a solidariedade, a equidade,					
	Gestão das condições higiénicas da sala de aula					
	Implementação de acções ecológicas na sala de aula e na escola					
Aprendizagem	Desenvolvimento de uma consciéncia ética sobre as diferentes formas de vida					
	Respeito pelo património escolar					
	Controlo da tarefa do dia anterior					
	Determinação dos objectivos de aprendizagem, conceitos que se pretende que os alunos os aprendam.					
	Acções orientadas para a construção do					

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



	conhecimento
Participação	Acções motivadoras que estimulam a participação do aluno
	Acções activas dos alunos durante a aula
Diferenciação	Valorização do aluno durante o processo ensino aprendizagem.
	Atenção diferenciada as necessidades e potencialidades dos alunos.
	Atenção ao grupo para o desenvolvimento de cada aluno para e atingir os objectivos.
	Reajustes ao conteúdo em atenção a diversidade
	Adaptação de conteúdos as necessidades e potencialidades dos alunos.
	Reconhecimento das capacidades ou habilidades de aprendizagens diferentes, diferentes talentos e interesses
	Prestação de atenção individualizada na aprendizagem dos conteúdos
Metodologia	Avaliação com carácter diferenciado
	Material diverso tais como Manuais escolares
	Utilização adequada dos apoios didácticos para atender a diversidade
	Utilização sistemática de experiência e da realidade
	Uso de diferentes técnicas de mobilidades
	Organização flexível das aulas e dos grupos
	Utilização de métodos, procedimentos e meios de ensino que activam o pensamento e a independência cognitiva
	Promoção de trabalho de projecto
	Trabalho prático, de observação, de debates, trabalho de pares e para casa
Orientação da tarefa diversificada	
Comunicação	Linguagem oral do professor
	Dar aos alunos o direito do uso da palavra
	Permitir os alunos de fazer perguntas relativamente as suas inquietações
	Valorização das palavras e da intervenção dos alunos
	Expressão das emoções por parte dos alunos
	Reconhecimento e atenção as emoções dos alunos; alegria, afecto, tristeza.
Desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções sentidas	

Elaboração própria

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Apêndice 8: Análise por categorias das observações das práticas educativas dos professores do ensino primário e secundário de Benguela e do Namibe

Categorias	Registo de indicadores	Níveis da escala de classificação				
		1 Excelente	2 Bom	3 Regular	4 Mau	5 Nulo
Relação	Contacto inicial com os alunos		P1-1 P2-1 P2-2 S1-2	P1-2 S1-1 S2-2 S2-1		
	Relação professor/ aluno		P1-1 P2-1 S2-2 S1-2	P1-2 S1-1 P2-2 S2-1		
	Relação aluno/ aluno		P1-1 P1-2 P2-1 S2-1	S1-1 S1-2 P2-2 S2-2		
	Formação de valores tais como; o respeito, a solidariedade, a equidade,			S1-1 S1-2	P1-2 S2-1 S2-2 P2-2	P1-1 P2-1
	Gestão das condições higiénicas da sala de aula		S2-2 S2-1	P1-2 P2-1 S1-1 S1-2	P1-1 P2-2	
Ecológica	Implementação de acções ecológicas na sala de aula e na escola			P1-2 P2-1 S2-1 S2-2 S1-1 S1-2	P1-1 P2-2	
	Desenvolvimento de uma consciência ética sobre as diferentes formas de vida		P2-2 P2-1	P1-2 S2-2 S1-1	P1-1 S1-2 S2-1	
	Respeito pelo património escolar			S1-2 S2-1 S1-1 S2-2	P1-1 P1-2 P2-1 P2-2	
	Controlo da Tarefa do dia anterior		P1-2 P1-1 P2-1 P2-2 S1-2	S1-1 S2-1 S2-2		
	Determinação dos objectivos de aprendizagem e dos conceitos que se pretende que os alunos aprendam			P2-1 S1-2 P2-2 S2-1	P1-1 P1-2 S2-2 S1-1	
Aprendizagem	Acções orientadas para a construção do conhecimento			P1-1 P2-1 S2-2 S1-1	S2-2 P2-2 S1-2	
	Acções motivadoras que estimulam a participação do aluno		P2-2	P1-1 P2-1 S1-2	P1-2 S2-2 S1-1	
				S2-1		
Participação						



	Acções activas dos alunos durante a aula	P2-2 S1-2	P1-1 P2-1 S2-1	P1-2 S1-1 S2-2
	Valorização do aluno durante o processo ensino-aprendizagem.		S1-2 S2-1 P2-1 P2-2	P1-1 P1-2 S1-1 S2-2
	Atenção diferenciada as necessidades e potencialidades dos alunos.		P2-2 P2-1 S1-2	P1-1 P1-2 S1-1 S2-2
	Atenção ao grupo para o desenvolvimento de cada aluno e para atingir os objectivos.		S2-1 S2-2 P2-1 P2-2	P1-1 P1-2 S1-1 S1-2
Diferenciação	Reajustes ao conteúdo em atenção á diversidade		P1-1 P1-2 P2-2	P2-1 S1-2 S2-2 S1-1 S2-1
	Adaptação de conteúdos de necessidades e potencialidades dos alunos.		P2-1 S1-1 P2-2	P1-1 P1-2 S1-2 S2-2 S2-1
	Reconhecimento das capacidades ou habilidades de aprendizagens diferentes, diferentes talentos e interesses.		P1-1 P1-2 P2-2	P2-1 S2-1 S2-2 S1-1 S1-2
	Prestação de atenção individualizada na aprendizagem dos conteúdos		S2-1 S1-2	P1-1 P1-2 P2-2 S2-2 P2-1 S2-2 S1-1
	Avaliação com carácter diferenciado			P1-1 S2-1 S2-2 S1-1 S1-2 P2-1 P2-2
	Material diverso tais como Manuais escolares		P2-1 P2-2	S2-1 S2-2 S1-1 S1-2 P1-1 P1-2
	Utilização adequada dos apoios didácticos para atender á diversidade		P1-1 P1-2	S1-1 S2-1 S2-2 P2-1 P2-2 S1-2
	Utilização sistemática de experiência e da realidade		P1-1 P2-1 P2-2	P1-2 S1-2 S2-1 S2-2 S1-1
Metodologia	Uso de diferentes técnicas de mobilidades		P1-1 S2-2 P2-2 P2-2	P1-2 S1-2 S2-1 S1-1
	Organização flexível das aulas e dos grupos		P2-1 P2-2 S2-2 S1-1	P1-1 P1-2 S1-2 S2-1

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



	Utilização de métodos, procedimentos e meios de ensino que activam o pensamento e a independência cognitiva	S1-1 S1-2	P1-1 S2-1 P2-2 S2-2	P1-2 P2-1	
	Promoção de trabalho de projecto			P1-1 P1-2 P2-1 P2-2 S1-1 S1-2 S2-1 S2-2	
	Trabalho prático, de observação, de debates, trabalho de pares e para casa	P2-1 P2-2 P1-1 P1-2 S1-1 S1-2 S2-1 S2-2			
	Orientação da tarefa diversificada		S2-2 S2-1 S1-1 S1-2	P1-1 P1-2 P2-1 P2-2	
Comunicação	Linguagem oral do professor	P2-1 P2-2 S1-2 S2-1	P1-1 S2-2 P1-2 S1-1		
	Dar aos alunos o direito do uso da palavra	P2-1 S1-2 S1-1	P1-2 S2-1 S2-2	P1-1 P2-2	
	Permitir os alunos de fazer perguntas relativamente as suas inquietações	P2-1 S1-2 S2-1	P1-2 S2-2 S1-1	P1-1 P2-2	
	Valorização das palavras e da intervenção dos alunos	P2-1 S1-2 S2-1	P2-2 S1-1 P1-2	P1-1 S2-2	
	Expressão das emoções por parte dos alunos	S1-2	P2-2 S2-1	P1-1 P2-1 S2-2	P1-2 S1-1
	Reconhecimento e atenção as emoções dos alunos; alegria, afecto, tristeza.		P2-2 S1-2 S2-1 S2-2	P1-1 S1-2 S2-1 S2-2	P1-2 P2-1 S1-1
	Desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções sentidas		P2-2 S1-2 S2-1 S2-2	P1-1 S1-2 S2-1 S2-2	P1-2 P2-1 S1-1

Elaboração própria

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

000008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Apêndice 9: Triangulação de fontes de dados- Questionário modelo de Likert

FONTES DE DADOS

Questionário modelo de Likert		Focus group
Unidades/ categorias de análises (5)	Professores do ensino primário e do ensino secundário de Benguela (40)	Professores do ensino primário e do ensino secundário do Namibe (40)
A-Identificação	A idade dos professores em referência varia entre os 26 e 51 anos, predomina o sexo feminino, o tempo de serviço varia entre os 3 e 23 anos, a escola é do regime pública privada e o nível académico varia de técnico médio a licenciatura em ciências da educação e o número de alunos por turma varia entre os 40 e 58/60 alunos.	A idade varia entre os 27 e 51 anos, predomina o sexo feminino e o tempo de serviço varia entre os 3 e 12 anos, o nível académico varia de técnico médio a licenciatura em ciências da educação e outras. A escola é pública privada e pública e o número de alunos por turma varia entre os 22 e 37 alunos.
B-Conhecimento sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula	As pontuações médias dos itens não são significativamente diferentes entre eles à excepção do item “Componentes didácticas para uma concepção inclusiva” cuja pontuação média é significativamente maior nos professores do ensino secundário (1,56 vs 2,05; p=0,039).	As pontuações médias dos itens não são significativamente diferentes entre eles à excepção dos itens “Utilização de jogos didácticos para o desenvolvimento de habilidades e competências interpessoais” e “Gestão e organização formativa dos professores para promoção da qualidade do processo educativo na perspectiva da diversidade” cuja pontuação média é significativamente maior nos professores do ensino secundário (1,20 vs 1,90; p = 0,004 e 1,25 vs 1,65; p=0,049, respectivamente).
C-Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção à diversidade	Evidenciam-se as variações mais significativas respectivamente ao número de respostas dadas em função da amostra. Observar-se que o item “aplicação da avaliação compreensiva foi respondida apenas por 15 professores de ensino primário em comparação com os 20 professores do ensino secundário; “a caracterização da turma para gestão da diversidade” apenas 17 professores de ensino primário e 20 do ensino secundário; “gestão formativa do aluno”, 18 professores de ensino primário e 19 do ensino secundário; “desenvolvimento das habilidades comunicativas”, apenas 17 professores de ensino primário, face aos 18	Resaltam-se as mais significativas variações relativamente ao número de respostas dadas em função da amostra. Veja-se que a questão: “aplicação da avaliação compreensiva,” foi respondida apenas por 18 professores de ensino primário e 16 professores do ensino secundário; “Gestão do trabalho do professor na sala de aula” 18 professores de ensino primário e 19 do ensino secundário; “gestão formativa do aluno” 17 professores de ensino primário e 20 professores do ensino secundário; “caracterização da turma para gestão da diversidade”, exclusivamente 17 professores de ensino primário e 20 professores de ensino secundário;
D-Necessidades formativas para aperfeiçoamento da didáctica para a atenção à diversidade		Da reflexão ressalta-se que : o conhecimento e a prática sobre o princípio da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula, na óptica dos participantes do grupo focal, não satisfaz, precisamente pela formação de apoio à inclusão educativa, a falta de apoios didáctico/pedagógico que leva os professores a manifestação de insatisfação nas práticas pedagógicas em confronto com a diversidade dos alunos adicionado o elevado número de alunos por turma que pressupõe ser impedimento para a concretização da prática do exercício da gestão da atenção à diversidade nomeadamente no ensino primário cujas as turmas são compostas de 45 a 60 alunos dificultando o alcance dos objectivos. Se os conhecimentos acerca do assunto em questão não satisfazem, também, apontam a não existência de uma ideia clara sobre o princípio de atenção à diversidade.
E-Interacção família, escola e comunidade educativa no processo de atenção à diversidade		De tal sorte que atitude do professor depende dos conhecimentos que possui sobre a diversidade que pode ou não contribuir para a criação de um clima de conflito na sala, sendo o aluno vítima de ser visto como “indisciplinado”. Como expressão do grupo, necessita-se de aprimorar as habilidades e a linguagem para relacionar-se e comunicar-se na e com a diversidade, melhorar a qualidade da formação do professor, das práticas pedagógicas, do clima dos centros educativos, que pressupõe: um suporte de programa de formação com base em diversas teorias

ÁMBITO- PREFEJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



dos alumnos profesores do ensino secundário; “Componentes didácticas para uma concepção inclusiva” 18 professores de ensino primário contra 20 professores de ensino secundário; a “Interacção família, escola e comunidade numa perspectiva de um processo de ensino para todos” 18 professores de ensino primário e 20 professores de ensino secundário; “O trabalho metodológico para a educação da diversidade e sua dinâmica” 20 do ensino primário e 18 de ensino secundário.

“caracterização da turma para gestão da diversidade” 17 professores de ensino primário e 20 professores de ensino secundário; “métodos de ensino para a gestão da diversidade na sala de aula” 16 professores de ensino primário e 19 professores do ensino secundário.

e práticas inclusivas, de transmissão de valores para formar o respeito a diversidade, solidariedade, cidadania, justiça e equidade e redefinir as políticas educativas de formação e actualização dos agentes educativos para a atenção à diversidade dos alunos, bem como a participação dos pais e encarregados de educação nos respectivos projectos.

Apêndice 10: Triangulação de fontes de dados- Entrevista Semiestruturada

FONTES DE DADOS

Entrevista Semiestruturada

Unidades/ categorias de análises	Professores do ensino primário e do ensino secundário de Benguela (5)	Professores do ensino primário e do ensino secundário do Namibe (5)
A-Identificação	A idade dos professores em referência varia entre os 26 e 51 anos, predomina o sexo feminino, o tempo de serviço varia entre os 3 e 23 anos, a escola é do regime pública privada e o nível académico varia de técnico médio a licenciatura em ciências da educação e o número de alunos por turma varia entre os 40 e 58/60 alunos.	A idade varia entre os 27 e 51 anos, predomina o sexo feminino e o tempo de serviço varia entre os 3 e 12 anos, o nível académico varia de técnico médio a licenciatura em ciências da educação e outras. A escola é pública privada e o número de alunos por turma varia entre os 22 e 37 alunos.
B- Conhecimento sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aula	O princípio de atenção à diversidade dos alunos na sala de aula é uma questão conhecida para os professores de Benguela. No entanto para os professores de ensino primário realçam a falta de estratégias/metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade enquanto os do ensino secundário afirmam ter estratégias e asseguram que habitualmente trabalham com os alunos tendo em conta a diversidade. Os professores de ensino primário especificam as	Os professores do ensino primário e do ensino secundário afirmam ter ouvido falar do processo de atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, no entanto a maioria dos professores do ensino primário dizem não ter conhecimentos acerca desta questão, já a maioria dos professores do ensino secundário afirma ter conhecimentos. Os professores do ensino primário dizem que reúne estratégias/ metodológicas e didácticas para a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas, coperando

ÁMBITO- PREFEJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

diferentes formas de atendimento dos alunos que incidem sobre os mais atentos, ou aqueles com maior dificuldade de aprendizagem dando aulas extra ou usando uma terminologia que facilite a compreensão dos conteúdos enquadrando os níveis de capacidade. Outrossim, para os professores de de ensino primário as estratégias didácticas e organizativas usadas são: conciliação da teoria a prática, o uso de meios didácticos mais adequados, atenção aos alunos com necessidades de aprendizagem, estimular a participação dos alunos, diferenciação das actividades, consideração das concepções prévias dos alunos, programar, e gestão da sala de aula. Os professores do ensino secundário como estratégias referem: aulas expositivas, trabalhos de grupo e individuais, dar prioridade aos alunos com deficiência de audição e os mais distraídos, fomentar grupos heterogéneos e conhecer o ambiente familiar do aluno.

com os pais e encarregado de educação e o psicólogo. Apenas um professor do ensino secundário considera não reunir estratégias/ metodológicas e didácticas por falta de condições de trabalho, estas estratégias são débeis já que a formação geral do professor não contempla estes problemas. Sobre a forma habitual como os professores trabalham com os alunos, somente um professor do ensino primário disse dar mais atenção ao aluno. Os professores do ensino secundário, procuram a não exclusão dos alunos, motivam-nos para a disciplina, e consideram-os como filhos. Quanto às estratégias didácticas e organizativas para atenção à diversidade na sala de aulas, os professores do ensino primário e secundário referiram: colocação do aluno mais desatento ou com necessidades de apoio nos lugares à frente do professor e interacção entre os alunos. Já os professores do ensino secundário apontam para a cooperação com os encarregados de educação, amor à profissão e melhores condições de trabalho.

C. Atitudes e valores dos professores na sala de aulas face a atenção à diversidade	Para ambos existem iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade dos alunos na sala de aulas que passam pelo incentivo do respeito múto, à opinião do outro, a não discriminação segundo os professores do ensino primário. A relação entre a unidade na diversidade na sala de aulas, para os professores do ensino primário é aceitável e não existe porque é um processo a ser feito na opinião dos professores do ensino secundário Metade dos professores do ensino primário afirma a existência de um projecto para uma cultura inclusiva, contrariamente a maioria dos professores do ensino secundário. São unânimes em afirmar que as tarefas para casa não compreendem a diversidade dos alunos reconhecendo também para uma menor parte o apoio aos alunos com necessidades educativas. A existência de actividades que incentivam o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aula confirma-se pelos professores de ensino primário por quanto os do ensino secundário alegam a falta de tempo para a execução de tais actividades numa aula de 45 minutos.	Ambos professores declaram a existência de iniciativas de formação sobre a atenção à diversidade que passam pelo incentivo para a não discriminação e exclusão. A relação entre a unidade na diversidade na sala de aula, na generalidade, foi considerada por todos como sendo boa. Para os professores do ensino primário a questão da atenção à diversidade dos alunos na sala de aula é evidente passa pelo incentivo dos pais para a colaboração no processo da inclusão do aluno na escola. O projecto de turma tem em conta a diversidade dos alunos segundo os professores do ensino primário realçando o projecto “escola amiga da criança” elaborado pela direção da escola com a colaboração dos pais. Já nas escolas do ensino secundário o projecto de turma não tem em conta a diversidade dos alunos. A questão da tarefa para casa, de acordo com professores do ensino primário contempla a diversidade e para alguns é igual assim como para os professores do ensino secundário. Para os professores do ensino primário as actividades que incentivam o respeito a cidadania, diversidade e a equidade na sala de aulas fazem-se através da educação física e de actividades organizadas em pequenos grupos no caso dos professores do ensino secundário.
D. Necessidades formativas para aperfeiçoamento da didáctica para a atenção à diversidade	Para ambos, as necessidades formativas para a atenção à diversidade dos alunos são: a formação na área da inclusão, seminários de capacitação, mais informação acerca das necessidades individuais de cada aluno. A maioria dos professores do ensino primário e metade do ensino secundário considera que existe diferenças entre as necessidades formativas dos professores do ensino primário têm com as dos	Para os professores são necessidades formativas: a formação contínua baseada em princípios da inclusão, especialização, melhor preparação académica. Para um professor do ensino primário as necessidades formativas dos professores do ensino primário são iguais às necessidades dos professores do ensino secundário. A maioria dos professores do ensino secundário considera que as necessidades formativas dos professores do ensino primário são diferentes das necessidades dos professores no ensino secundário, pois o ensino primário a criança estabelece o

ÁMBITO- PREFEJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

profesores do ensino secundário,a comnsiderar pelas diferentes matérias enquanto os restantes professores do ensino secundário realçam uma formação multidisciplinar do professor para enfrentar qualquer nível de ensino.Ambos consideram que as necessidades formativas dos professores são atientes: a falta de preparação em relação o tema da diversidade, a falta de metodologias e estratégias próprias da inclusão, as condições de trabalho apontando como exemplo o elevado número de alunos por turma, os currículos, ea falta de interacção entre a escola e a família.Para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade necessita-se de mais seminários de capacitação, mais encontros e formação, acompanhamento dos professores.

A maioria dos professores do ensino primário diz ter participado nos últimos dois anos em algum seminário sobre a temática atenção a diversidade contrariamente a maioria dos professores do ensino secundário.

primeiro contacto com a escola.

Ambos professores consideram que as necessidades formativas para a atenção à diversidade, estão relacionadas com a interacção com a família, com a falta de preparação dos professores, com as condições de trabalho e com os currículos.

Para ajudar o professor a educar-se e educar para a diversidade os professores do ensino primário e secundário são unânimes e apontam para: formação, palestras, colóquios e outras acções formativas, troca de experiências.

A maioria dos professores do ensino primário e secundário não participou nos últimos dois anos em algum seminário atinente a temática da atenção à diversidade.

E- Interacção família, escola e comunidade educativa no processo de atenção à diversidade dos alunos

Para os professores a escola não tem a concepção clara apenas preocupação e ideias não fundamentadas.Na visão dos professores a abordagem acerca do princípio de atenção à diversidade não é clara.

Em contrapartida, a maioria dos professores do ensino primário considera que a escola procura estratégias para uma cultura inclusiva, a julgar pelos encontros e pelo plano de integração de alunos provenientes de uma comunidade carente de acordo com os professores do ensino secundário. Para o desenvolvimento de competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos uma memoria refere - se a seminários por especialidade e seminários gerais e para a superação apontam: seminários, formação, encontros de debates e criação de um gabinete psicopedagógico, assistência às aulas e mais acompanhamento individual aos professoresencontros/ jornadas científicos e metodológicos. Os alunos não se revê no projecto educativo e a planificação das aulas abrange a diversidade de alunos para metade dos professores do ensino primário, e para os professores do ensino secundário não abrange a diversidade de alunos existindo uma planificação geral. O contributo dos pais nos projectos educativos é de capital importante e no entanto ainda é muito frágil na consideração da maioria dos professores.

De acordo com os professores, na escola existe alguma preocupação com alunos com necessidades de aprendizagem, e algumas práticas como a colaboração entre professores, psicólogo e família. Tem sido tema de reflexão sobre os motivos da indisciplina e planifica-se tendo em conta a inclusão de todos os alunos.

Para o desenvolvimento de competências estratégicas para atender a diversidade dos alunos os professores apontam: acções formativas em conjunto com a direcção provincial e os gestores, treinamentos pedagógicos, gestão da diferenciação. Para uma memoria a cultura inclusiva, reflecte-se sobre a abordagem das causas da desistências dos alunos. Para a superação de necessidades formativas sonham e consideram relevantes acções formativas, envolvimento dos pais, trocas de experiências e reflexão com as comunidades académicas e treinamentos o que na visão dos professores do ensino secundário não existe.O projecto educativo não tem em conta a diversidade dos alunos para os professores do ensino secundário Para os professores do ensino primário e secundário de Namibe a planificação das aulas é feita de forma geral. Uma memoria considera que a participação dos pais ainda é tímida apesar de considera-la importante.

ÁMBITO- PREFEJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



Apêndice 11: Triangulação de fontes de dados- Observações

FONTES DE DADOS

Observações

Unidades/ categorias de análises	Professores do ensino primário e do ensino de Benguela e do Namibe	Professores do ensino secundário de Benguela e do Namibe
Relação	Da categoria “ relação ” pode-se perceber as competências relacionais durante o processo educativo o que consideramos indispensável para facilitar a qualidade e a equidade do ensino e aprendizagem para todos. No entanto, de ambas as partes, acentua-se a necessidade de cuidar, desenvolver e de evidenciar os valores: o respeito, a solidariedade, a equidade no processo de ensino e aprendizagem.	Dos resultados da categoria “ relação ”, observa-se que não existem diferenças significativas entre os professores do ensino secundário de ambas as províncias. Considerando assim essas competências indispensáveis para facilitar a qualidade e a equidade do ensino e aprendizagem para todos. Entrementes, sublinha-se a necessidade de cuidar, desenvolver e de evidenciar os valores tais como: o respeito, a solidariedade, a equidade durante o desenvolvimento das aulas com maior realce aos professores da Província do Namibe.
Ecologia	A categoria “ ecologia ” os resultados reclamam para uma maior consciência ecológica dos professores do ensino primário nas duas províncias. Entretanto, não se verifica diferença significativa nas duas províncias a exceção do item “desenvolvimento de uma consciência ética sobre as diferentes formas de vida” cujo resultado é bastante animador na província do Namibe.	Concerne a categoria “ ecologia ” verifica-se uma diferença significativa nas duas províncias no item “gestão das condições higiénicas da sala de aula” cujo resultado é animador na província do Namibe. De forma geral parece existir tanto nos professores de Benguela quanto do Namibe a necessidade de gerir, implementar e desenvolver uma maior consciência ecológica.
Aprendizagem	A categoria “ aprendizagem ”, de forma geral, os resultados são satisfatórios nas duas províncias. Reflectem um esforço dos professores a este respeito. Entrementes, nos parece que os professores não visualizam a competência de integração dos objectivos e acções concretas que evidenciam a construção de conhecimentos de forma clara nas suas aulas.	A categoria “ aprendizagem ”, de forma geral, não existem diferenças significativas. Os resultados nas duas províncias reflectem a necessidade de aprimorar a competência de saber integrar os objectivos e acções concretas que evidenciam a construção de conhecimentos de forma clara no processo de ensino e aprendizagem.
Participação	Na categoria Participação Os resultados desta categoria demonstram que as diferenças entre os professores de ensino primário das duas províncias são significativas. Os professores de Benguela se situam no nível regular e mau que se pode entender como um processo de ensino aprendizagem não participativo em relação aos professores de Namibe que visualizam a competência de um processo de ensino e aprendizagem participativo.	Na categoria “ Participação ”, Os resultados demonstram que as diferenças entre os professores de ensino secundário das duas províncias são significativas. Os professores de Benguela se situam no nível bom e nível regular enquanto os professores do Namibe no nível regular e nível mau. De forma geral se pode entender que no processo de ensino e aprendizagem a componente participação deve merecer atenção por parte dos professores uma vez que o aluno está chamado a participar da construção do seu conhecimento.
Diferenciação		
Metodologia		
Comunicação		

ÁMBITO- PREFEJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

Em relação a categoria “**Diferenciação**”, os resultados oxilam predominantemente entre o nível 3 (suficiente) e nível 4 (mau). Revelam que a questão da diferenciação nas práticas educativas na sala de aula, ainda não é evidente o que podemos entender implicitamente que existe a necessidade de desenvolvimento da competência de gerir a diferença nas práticas pedagógicas desde as diferentes componentes apresentadas.

categoria “**metodologia**”. Os resultados revelam que professores do ensino primário das duas províncias nomeadamente, não visualizam as novas metodologias que promovem o princípio da atenção á diversidade dos alunos em salas de aula. A questão de trabalhos de projectos com os alunos ainda não é evidente nesse nível de professores. Em contrapartida promovem trabalhos de grupos, mandam tarefas para casa sem diversificação das mesmas o que pode comprometer a atenção à diversidade.

Categoria “**Comunicação**”. Os resultados da referida categoria, na generalidade, expressam algumas fragilidades dos professores no que concerne a prática da cedência da palavra aos alunos; apresentação das suas dificuldades; valorização da intervenção dos alunos, desenvolvimento e expressão de emoções. Apesar da diferença ser pouco significativa nota-se que no Namibe há alguma tendência para o desenvolvimento do espírito comunicativo nas práticas pedagógicas.

A categoria “**diferenciação**”, Os resultados revelam o quanto a questão da diferenciação nas práticas educativas na sala de aula, ainda não é patente o que implicitamente se pode entender que existem necessidades de desenvolvimento da competência de orientar a diferença nas práticas pedagógicas e a componente avaliação com carácter diferenciadoé um grande desafio.

Categoria “**metodologia**”, Os resultados revelam que os métodos usados pelos professores das duas províncias não visualizam as novas metodologias na perspectiva do princípio da atenção à diversidade dos alunos em salas de aula. Todavia, verifica-se no iten “utilização de métodos, procedimentos e meios de ensino que activam o pensamento e a independência cognitiva, os professores de Benguela situam-se no nível 3 (regular) e os professores do Namibe no nível 4 (mau). A questão de trabalhos de projectos bem como a aplicação da tarefa de forma diversificada com os alunos ainda não é evidente quer seja numa província quanto na outra. Os professores são promotores de trabalhos de grupos, tarefas para casa sem diversificação das mesmas o que compromete o princípio da atenção à diversidade. Parece-nos que as metodologias tradicionais continuam a influenciar as actuais práticas pedagógicas dos professores o que reclama pelas práticas de novas metodologias face ao desafio do princípio de atenção à diversidade.

A categoria “**comunicação**”, a componente: “valorização das palavras e da intervenção dos alunos” bem como o “desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções sentidas”, nota-se dos professores de Benguela alguma tendência a desenvolver nas suas práticas pedagógicas o espírito comunicativo e valorização das palavras e intervenção dos alunos

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008744e2200011299

CSV

GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/validador>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

01/03/2022 07:41:07 Horario peninsular



GEISER-8835-de0a-24cd-445a-a5b0-66d3-87e9-df0f