

ACTAS

Iº CONGRESSO CABO-VERDIANO
DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**DESAFIANDO OS CAMINHOS
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM CABO VERDE**

CIDADE DA PRAIA, CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO PALMAREJO
4 E 5 DE DEZEMBRO DE 2014



04 e 05 de dezembro 2014



Praia Cabo Verde



FICHA TÉCNICA

Titulo	Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde: Atas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva
Organizadores	Ana Paula Loução Martins, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Cied, Portugal Filomeno Afonso Correia Tavares, Universidade de Cabo Verde, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Cabo-Verde & Universidade do Minho, Instituto de Educação, Cied, Portugal
Edição	Praça Dr. António Lereno, s/n - Caixa Postal 379-C Praia, Santiago, Cabo Verde Tel (+238) 260 3851 - Fax (+238) 261 2660 Email: edicoes@adm.unicv.edu.cv Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4170-057, Braga, Portugal
Ano de Edição	2014
Grafismo da Capa	Bruna Andrade
Foto da contracapa	José Boavida
Concepção Gráfica	GCI - Gabinete de Comunicação e Imagem - Uni-CV
Coordenação Editorial	DSDE - Elizabeth Coutinho
Site do Congresso	GCI - Gabinete de Comunicação e Imagem - Uni-CV
ISBN	978-989-8707-09-3
Copyright	©2014 Universidade de Cabo Verde e Universidade do Minho, CIED

EFETIVIDADE E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CABO VERDE

Bartolomeu Lopes Varela, Universidade de Cabo Verde

bartolomeu.varela@adm.unicv.edu.cv

Resumo: No contexto do ensino de elite, a inclusão educativa parecia um dado adquirido, posto que os alunos, provenientes, sobretudo, das classes dominantes, não só tinham o privilégio do acesso à educação como condições favoráveis para o sucesso escolar. No contexto da escola de massas, o reconhecimento da educação como direito de cidadania revolucionou a escola trazendo para o seu seio uma grande heterogeneidade de discentes, em termos de condição económica e social, género, cultura, raça, etnia, etc., facto que torna mais complexo o trabalho docente no sentido de promover uma ação educativa que, atendendo às necessidades educativas dos alunos, lhes proporcione oportunidades para o almejado sucesso escolar. Se, em Cabo Verde, a inclusão constitui uma opção de política educativa, questiona-se a sua efetividade ao nível das práticas educativas e analisam-se alguns dos desafios a serem enfrentados na consecução deste desiderato.

Palavras-chave: educação, diferença, inclusão, sucesso

Educação inclusiva - algumas premissas teóricas

Na presente comunicação, que não tem o propósito de traduzir a vasta produção científica especializada sobre as questões e perspectivas que têm estado presentes na abordagem das necessidades de aprendizagem e, em especial, da educação inclusiva, limita-se a sumarizar, despretensiosamente, algumas premissas teóricas que se afiguram pertinentes à luz do estudo empírico que se propõe realizar, como são as problemáticas de inclusão e exclusão, da integração e da diferenciação curricular e os correlativos desafios para os agentes educativos, em particular os docentes.

A indissociabilidade da inclusão e da exclusão na abordagem da educação escolar

Se, no contexto do ensino de elite, a que, em geral, tinham acesso alunos oriundos de famílias e classes economicamente mais favorecidas, a problemática da inclusão, tanto em termos de condições de ingresso como de sucesso escolar, parecia um dado adquirido, uma análise mais atenta do fenómeno educativo, desde a ancestralidade aos tempos atuais, evidencia que a inclusão e a exclusão sempre se apresentaram como duas faces da mesma moeda e, como tais, inseparáveis, apresentando-se a segunda, amiúde, como a razão de ser da primeira.

Assim, se a escola de elite representava, em si mesma, a exclusão da maioria das crianças, adolescentes, jovens e adultos do acesso à educação, o processo de ensino-aprendizagem na mesma escola nem por isso estava imune aos problemas que se prendem com a diversidade dos sujeitos aprendentes e com o desafio da consecução do ideal de sucesso escolar para todos, questões que se encontram no âmago da educação inclusiva, se bem que esta seja uma temática relativamente recente nos discursos, investigações e práxis no campo da educação e do currículo escolares.

Na verdade, a abordagem da educação inclusiva é inseparável da consideração do seu contrário, ou seja, da persistência do velho paradigma educacional que, nos seus processos e ou modos de realização, no interior da escola, se caracteriza pelo seu carácter excludente, posto que alheio às idiossincrasias e às diferenças inerentes aos indivíduos e aos modos diferenciados como estes aprendem, constroem significados e intentam realizar os seus projetos de vida.

Educação inclusiva e integração: para além da lógica tyleriana e da hegemonização

Ao abordar-se a educação inclusiva na atualidade, em que a massificação do acesso à educação, especialmente a nível do ensino básico, é uma realidade ou tendência universal, decorrente do seu reconhecimento como um dos principais direitos humanos e de cidadania, confronta-se com uma grande heterogeneidade de sujeitos aprendentes, em termos de identidade, género, cultura, religião, raça, etnia, origem social, condição socioeconómica e outras características pessoais, engendrando necessidades educativas multivariadas e, conseqüentemente, uma diversidade de condições, possibilidades e perspetivas de realização do ato educativo, em ordem a assegurar-se o sucesso escolar a que os educandos, legitimamente, aspiram. Neste contexto, tornam-se evidentes a complexidade e as exigências do trabalho que se impõe realizar a diversos níveis do sistema educativo, no sentido de promover uma educação para todos com qualidade, numa escola inclusiva.

Assim, se é certo que a educação inclusiva pressupõe a integração na ação educativa da diversidade de sujeitos aprendentes, incluindo os outrora considerados “deficientes”, que eram considerados “ineducáveis” e, por isso, excluídos da escola (Tavares e cols, 2007, p. 171), importa lembrar que a inclusão educativa não se limita à mera integração dos alunos nas turmas, incluindo os alunos com *necessidades educativas especiais*, conceito introduzido no estudo de Warnock (1978), que tinha por finalidade melhorar o atendimento dos deficientes, e revisto, em 1994, pela Declaração

de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger tanto os portadores dos diversos tipos de deficiências (motoras, visuais, auditivas, mentais, etc.), como os portadores de altas habilidades ou sobredotados, assim como as crianças de rua ou que trabalham, as crianças de populações remotas ou nómadas, as crianças de minorias étnicas ou culturais, bem como as de áreas ou grupos marginais ou desfavorecidos.

Na verdade, se a integração chegou a ser vista como “uma inovação radical”, nas décadas de 60 e 70, quando “a educação segregada era uma norma para os alunos com diferenças notórias” (Hegarty, 2001, p. 81), suas limitações são, contudo, evidentes face à perspectiva da inclusão, cujo foco vai além da atenção ao aluno e às suas necessidades individuais (que a integração propugna) para se referir à oportunidade que as crianças com dificuldades, distúrbios de aprendizagem ou NEE devem ter para que possam participar plenamente nas atividades educacionais a nível da classe a que pertencem.

Assim, além da criação dos meios e das condições logísticas fundamentais, ao nível das instâncias competentes, a formação inicial, a especialização e a formação contínua dos professores, assumem importância decisiva na promoção das escolas inclusivas (Hegarty, 2001). Nesta perspectiva, uma componente importante da formação docente deve ser orientada no sentido de os professores e demais agentes educativos contrariarem uma pretensa educação inclusiva em que a integração dos alunos na educação escolar é orientada por uma lógica *tyleriana* e tecnocrática de desenvolvimento do currículo, assente em processos estandardizados de ensino-aprendizagem, mediante os quais se intenta “uma maior analogia mundial” (Pacheco & Marques, 2014, p. 107) e, destarte, submeter todos e cada um dos educandos a um currículo hegemónico e uniforme, com a secundarização ou obliteração das identidades e diferenças no processo de gestão e de realização do currículo escolar.

Efetivamente, e tendo em conta a essência democrática, participativa, solidária e emancipadora da educação inclusiva, o que está em causa não é apenas a garantia do acesso à escola ou mesmo a obtenção de um sucesso escolar aferido segundo modelos estandardizados e *eficientistas*, muito em

voga, mas sim a criação das condições que assegurem (i) a igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso; (ii) a adequação dos processos de ensino e aprendizagem às características heterogéneas dos alunos; (iii) a garantia do direito de todos a uma educação de qualidade, que, pelo seu carácter *multifatorial* e *multireferencial*, deve ser encarada numa perspetiva sistémica, holística e integral, correlacionando os processos e os resultados, de modo a que o ato educativo se traduza numa aprendizagem significativa e prepare os educandos para a vida.

É assim que, tendo presentes as limitações de alguns modelos de desenvolvimento curricular no contexto da educação inclusiva, como o “modelo morfológico”, de natureza prescritiva e determinística e linear, e o “modelo contextual”, que tende a ficar “muito dependente dos aspetos subjetivos e pessoais professor”, se propugna o modelo “situacional” ou “de continuidade contígua”, de inspiração *vigotskiana*, que tem vindo a ganhar primazia, sobretudo em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, por partir da “avaliação prévia das capacidades atuais e do potencial do aprendiz” e, a partir dos reportórios atuais de desenvolvimento, delinear “etapas de desenvolvimento próximas”, numa perspetiva de “continuidade de desenvolvimento em estágios contíguos”, de “flexibilidade” e de “adaptação” às condições em que se encontrem os educandos (Rodrigues, 2001, p. 30).

Educação inclusiva e diversidade - o imperativo da diferenciação curricular

Sendo um dado adquirido que, independentemente da igual dignidade ou condição humana, os alunos são indivíduos e, como tais, diferentes uns dos outros, em virtude da diversidade de características de personalidade, raça, etnia, cultura, género, etc., possuindo, *ipso facto*, *necessidades educativas diferenciadas* que o docente terá de considerar e gerir no processo educativo, compreende-se a complexidade da educação, máxime da educação inclusiva, que requer do docente uma abordagem necessariamente diferenciada e flexível do processo de gestão e realização do currículo (Pacheco, 2011,

2014; Roldão, 1999), cuja complexidade se torna mais evidente quando são acolhidos numa turma, como amiúde acontece, alunos com *necessidades educativas especiais*.

Nestas condições, a par da qualificação profissional dos professores, determinadas situações e variáveis de contexto (rácio de alunos por turma, atuação em turma simples ou composta, adequação do espaço, dos equipamentos e materiais didáticos, etc.) jogam um papel importante, condicionando a atuação e ou desafiando a capacidade de análise, reflexão e inovação do docente mais experimentado. Com efeito, com base na identificação e caracterização das necessidades educativas dos alunos – tarefa que nem sempre se mostra fácil -, o docente terá de promover a acessibilidade e a adaptação do currículo, a organização do contexto pedagógico e o estabelecimento de um adequado clima relacional ou afetivo (Felgueiras, 1994), de modo a lograr uma pedagogia orientada para o sucesso de todos os aprendentes. Apesar dos dilemas e desafios que encerra, nem por isso a educação inclusiva constitui uma *missão impossível*, sobretudo se os demais sujeitos, como os órgãos da administração educativa, as famílias e os parceiros da escola se mobilizarem para tal missão.

A educação inclusiva em Cabo Verde: decisões, práticas e desafios

A educação inclusiva deve ser analisada, em cada sistema educativo, tendo em conta, por um lado as opções e diretivas constantes dos textos oficiais e, por outro, as práticas visando a realização de tais políticas. Ora, como assinala Ball (2009, p. 305), “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo”, posto que “é uma alternância entre modalidades”: a primária ou textual, pois “as políticas são escritas”; a secundária ou prática, que “inclui o fazer coisas” e é “algo difícil e desafiador de se fazer”. Vamos, em seguida, proceder a uma análise sucinta das duas modalidades.

Análise das opções de política de inclusão educativa em Cabo Verde

Ao fazer-se a análise dos documentos referenciais da política educativa em Cabo Verde, designadamente a Constituição da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Programa do Governo 2011-2016, constata-se que a educação inclusiva é objeto de normas e opções de política concordantes, em larga medida, com os parâmetros de atuação geralmente aceites no campo das ciências da educação, facto que importa relevar, posto que, ao influenciar a atuação dos diversos atores e intervenientes no processo educativo, é suscetível de contribuir para a criação paulatina de condições que propiciem a promoção e a afirmação da educação inclusiva, como pressuposto da própria qualidade da educação. Efetivamente, só pode haver educação de qualidade se ela for inclusiva.

Assim, além de proclamar que “todos têm direito à educação” e que esta se realiza “através da escola, da família e de outros agentes”, a lei fundamental cabo-verdiana consagra que a educação deve, nomeadamente, (i) “ser integral e contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural (...) dos cidadãos”, (ii) “contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais”, (iii) “estimular o desenvolvimento da personalidade, da autonomia (...) e do interesse pelo conhecimento e pelo saber e (iv) “promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação”, incumbindo ao Estado, entre outras, as tarefas de “garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar” e “criar condições para o acesso de todos, segundo as suas capacidades, aos diversos graus de ensino” (artº 78º).

Em outras disposições constitucionais, nomeadamente nas relativas aos direitos das crianças (artigo 74º) e dos jovens (artigo 75º), são igualmente consagrados os princípios da “educação integral” e do “desenvolvimento da personalidade” e ou “das capacidades” das crianças e dos jovens, atrás referidos.

Se estas opções constitucionais são aplicáveis, genericamente, à

educação numa perspetiva de inclusão, a Carta Magna cabo-verdiana, no seu artigo 76º, refere-se, especificamente, aos direitos dos portadores de deficiência, que devem gozar de “especial proteção da família, da sociedade e dos poderes públicos”, e confere a estes últimos a responsabilidade de:

- a. Promover a prevenção da deficiência, o tratamento, a reabilitação e a reintegração dos portadores de deficiência (...);
- b. Garantir aos portadores de deficiência prioridade no atendimento nos serviços públicos e a eliminação de barreiras arquitetónicas e outras no acesso a instalações públicas e a equipamentos sociais;
- c. Organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no ensino e na formação técnico-profissional”.

Retomando e desenvolvendo as opções constitucionais, a Lei de Bases do Sistema Educativo regula a educação como direito e dever do cidadão, adotando uma série de disposições programáticas e imperativas, nomeadamente a responsabilidade do Estado de “promover progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar” e de criar “dispositivos de acesso e de frequência dos diversos graus de ensino em função dos meios disponíveis” (artigo 4º), o que deve ser assegurado “independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um” (artigo 6º).

Além de reiterar que a educação deve promover a “realização pessoal” (artigo 8º) e a “identidade cultural” (artigo 9º), a Lei de Bases consagra que a política educativa prossegue, entre outros, os objetivos de “contribuir para o conhecimento e o respeito dos direitos humanos e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade” (alínea j) do nº 1 do 10º), assumindo, assim, alguns dos princípios e valores essenciais que devem estar presentes na educação escolar e que assumem relevância particular no processo de realização da educação inclusiva. A estes valores acrescem os consignados no artigo 11º, nos termos do qual o processo educativo deve “promover o espírito de compreensão, solidariedade e paz internacionais”, o que está em

sintonia com a opção genética do Estado por uma cultura de paz (Cardoso, 1986), que deve começar a ser promovida no contexto escolar.

Relativamente à educação especial, definida como “a modalidade de educação escolar ministrada preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino a favor de alunos portadores de necessidades educativas especiais” (nº 1 do artigo 48º), a Lei de Bases estabelece que:

“2. As crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais beneficiam de cuidados educativos adequados, cabendo ao Estado a responsabilidade de:

- a) Assegurar gradualmente os meios educativos necessários;
- b) Definir normas gerais da educação inclusiva nomeadamente nos aspetos técnicos e pedagógicos e apoiar o seu cumprimento e aplicação;
- c) Apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a recuperação e integração socioeducativa do aluno;

3. No âmbito do disposto no número anterior, à educação especial cabe essencialmente:

- a) Proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens portadores de deficiência com dificuldades de enquadramento social;
- b) Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos portadores de deficiência;
- c) Apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos portadores de deficiência, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sociofamiliar;
- d) Apoiar o portador de deficiência com a vista à salvaguarda do equilíbrio emocional;
- e) Reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência;
- f) Preparar o portador de deficiência para a sua integração na vida ativa (nºs 2 e 3 do artigo 48º).

No que respeita às peculiaridades da educação das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais, a Lei de Bases adota orientações que correspondem às geralmente aceites na literatura sobre a

educação especial e no direito educacional comparado:

1. A educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, incluindo as derivadas de deficiências, organiza-se segundo métodos específicos de atendimento adaptados às suas características.
2. A integração em classes regulares de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, incluindo as derivadas de deficiência, é promovida tendo em conta as necessidades de atendimento específicas e apoio aos professores, pais ou encarregados de educação.
3. A educação dos alunos com necessidades educativas especiais pode ser desenvolvida em instituições específicas desde que o grau de deficiência ou a sobredotação o justifique.
4. A educação dos alunos com necessidades educativas especiais pode desenvolver-se, para efeitos do cumprimento da escolaridade básica, de acordo com currículos, programas e regime de avaliação adaptados às características do educando.
5. O departamento governamental responsável pela área da Educação, em coordenação com outros sectores estatais, organiza formas adequadas de educação visando a integração social e profissional do educando com necessidades educativas especiais (artigo 50º).

Ainda no quadro da educação inclusiva, a que todas as crianças têm direito, mediante o atendimento das necessidades educativas diferenciadas dos alunos, importa realçar que a Lei de Bases não relega ao esquecimento as crianças “sobredotadas”, conhecidas, igualmente, por “portadoras de altas habilidades, estipulando, no seu artigo 49º, que “o Estado providencia ainda no sentido de serem criadas condições especializadas de acolhimento de crianças com superior ritmo de aprendizagem, com o objetivo de permitir o natural desenvolvimento das suas capacidades mentais”.

Embora o essencial das disposições normativas aplicáveis à educação inclusiva conste da Constituição e da Lei de Bases, podem encontrar-se no ordenamento jurídico-educacional cabo-verdiano outras normas de interesse, designadamente: (i) no Estatuto do Aluno, aprovado pelo Decreto-Lei nº 31/2007, de 3 de Setembro, que realça a “responsabilidade de todos os membros da comunidade pela salvaguarda efetiva do direito à

educação e a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares”; (ii) no Estatuto do Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 2/2004, de 29 de Março, que atribui aos professores, entre outros, o dever de “contribuir para a formação e realização integral dos alunos”; (iii) na Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto-Lei nº 24/2013, de 24 de Junho, que assume a responsabilidade de “criar as condições para a integração progressiva das crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais no sistema educativo” e incumbe ao serviço central de inovação pedagógica e educativa, em articulação com o de planeamento, a definição e execução da política para a educação especial.

Acrescem as disposições de legislação não especificamente educacional, como as que constam da Lei nº 49/VIII/2013, que aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei n.º 122/V/2000, que estabelece as bases gerais da prevenção, reabilitação e integração de pessoas portadoras de deficiência, e do Decreto-Lei n.º 38/93, de 6 de Julho, que adota medidas para facilitar a educação, o emprego e a promoção de pessoas com distúrbios mentais, além de diversas convenções internacionais de que o Estado cabo-verdiano é parte, como é o caso, por exemplo, da Convenção dos Direitos da Criança (1999), em relação às quais não entramos em detalhe neste trabalho, tanto mais que o seu conteúdo essencial, em termos de princípios orientadores para a abordagem da educação numa perspectiva democrática e inclusiva, encontra-se plasmado nos textos legais anteriormente referidos. Na verdade, as diretivas que têm vindo a nortear a Educação Inclusiva em Cabo Verde decorrem em larga medida de resoluções internacionais, que, “de certa forma, já estão vertidas na Constituição, na Lei de Bases do Sistema Educativo”, como assinala Furtado (2012, p.110).

No que concerne a documentos oficiais de natureza não normativa, realça-se que o Programa do Governo 2011-2016 estabelece medidas de interesse para a educação inclusiva, de entre as quais cabe destacar as que se prendem com: (i) “a promoção de uma vida condigna para todos, eliminando a pobreza extrema e protegendo as pessoas portadoras de deficiência” (p.8); (ii) a facilitação do “acesso universal ao ensino

pré-escolar, básico e secundário; (pp.9 e 49); (iii) a atribuição de “bolsas de estudo aos estudantes com maiores dificuldades financeiras e aos estudantes de mérito (p. 49); e (vi) a “continuação da melhoria das condições para o desenvolvimento harmonioso e pleno das crianças, com atenção particular para as crianças e adolescentes em situação de risco (p. 37).

Análise da situação e dos principais desafios da educação inclusiva em Cabo Verde

Se, em termos de normas e diretivas referenciadoras de uma política educativa de inclusão, Cabo Verde encontra-se relativamente bem posicionado, embora tais decisões careçam ainda de desenvolvimento, nomeadamente através de legislação e planos específicos, em particular para a educação especial, importa reiterar que, na análise das políticas educativas não se deve focalizar apenas na sua dimensão instituída, impondo-se, igualmente, e sobretudo, verificar em que medida são prosseguidas a nível da dimensão instituinte (Varela, 2013), ou seja, se e como as decisões, normas e orientações prescritas oficialmente são postas em prática.

Ora, de uma breve análise dos documentos oficiais e de estudos empíricos levados a cabo, resulta que, em Cabo Verde, a educação especial é, no quotidiano, uma realidade em desenvolvimento, mas ainda em estado relativamente incipiente.

É certo que, em todo o país, as crianças com necessidades educativas especiais são recebidas nas escolas regulares, existindo, outrossim, alguma oferta educativa especializada, em função das deficiências (v.g. Escola dos Deficientes Visuais «Manuel Júlio»). Além de algum apoio especializado a professores que recebem alunos com NEE, a cargo, sobretudo, do Núcleo de Educação Especial, a Universidade de Cabo Verde realizou duas edições do Mestrado em Educação Especial, destinado a formar quadros qualificados para a área. Regista-se que um número significativo, ainda que indeterminado, de deficientes logrou realizar um percurso formativo de sucesso, desde a educação básica ao ensino superior (Tavares, 2009).

Não obstante estes progressos, no processo de desenvolvimento da educação inclusiva existe um longo caminho a percorrer em Cabo Verde. Por falta de espaço, limita-se a destacar, a este respeito, as seguintes constatações:

Acesso

O acesso à educação escolar em Cabo Verde - primeiro critério de análise da observância do princípio da educação para todos, imanente à educação inclusiva - varia de acordo com os subsistemas, sendo o ensino básico de seis anos, obrigatório e gratuito, aquele em que se verifica uma cobertura que se pode considerar plena, com uma taxa bruta superior a 100%, e a educação pré-escolar o subsistema que acusa maiores défices de cobertura, com efeitos negativos em termos de preparação das crianças para o ingresso na educação escolar. Com efeito, do Relatório do Estado do Sistema Educativo de Cabo Verde, datado de Dezembro de 2011 (MED, 2011, p.100), consta que:

“Entre 2000/2001 e 2008/2009 a taxa bruta de escolarização na Educação Pré-escolar passou de 54,3% para 72,3%, o que corresponde a um aumento de 18,0%.

O Ensino Básico teve uma diminuição de 2,6 pontos no mesmo período, passando de 116,1% para 113,5%. Esta situação é decorrente da diminuição de efetivos fora da idade de escolarização. O Ensino Secundário cresceu de forma significativa (22,8 pontos), passando de 65,0% em 2000/2001 para 87,8% em 2008/2009. A taxa de escolarização é superior no primeiro ciclo (114,0%), seguido do 2º ciclo (87,8%) e 3º ciclo (61,9%)”.

Qualificação docente

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a habilitação mínima para o exercício da docência é a de curso superior, conferente ou não do grau de licenciatura. Ora, a análise dos dados estatísticos oficiais referentes ao ano letivo 2012/2013 (MED, 2013) permite constatar que apenas 199 professores do ensino básico reúnem esse requisito, o que corresponde a, apenas, 7% do total dos efetivos docentes deste nível de

ensino em exercício de funções.

Por outro lado, da análise dos planos curriculares dos cursos dos antigos Instituto Pedagógico, Magistério Primário e Escola de Habitação de Professores de Posto Escolar, que formavam docentes outrora considerados qualificados para o ensino primário, constata-se que são insipientes as competências adquiridas para a abordagem da educação inclusiva e, em particular, da educação especial. Encontram-se nesta situação 88% de docentes, incluindo os que possuem formação em exercício incompleta organizada pelo mencionado instituto, conforme as estatísticas oficiais (MED, 2013).

Na falta de formação adequada para gerir uma classe com alunos portadores de necessidades educativas especiais, têm-se constatado práticas docentes atentatórias do direito à inclusão educativa, desde a resistência em acolher alunos *deficientes* aos diversos modos de segregação e marginalização dos mesmos na turma, em virtude da falta de paciência e de atenção, da inadequação de processos de ensino e avaliação, da dificuldade de gerir preconceitos e de outros comportamentos evidenciados, nomeadamente, por Tavares (2009) na sua dissertação sobre o percurso escolar das pessoas cegas da cidade da Praia.

Estes factos evidenciam bem a magnitude dos esforços necessários para a (re)qualificação dos docentes, dotando-os de competências científicas, pedagógicas e metodológicas adequadas para o desempenho da profissão docente e, em particular, para o desenvolvimento de práticas profissionais em conformidade com as exigências da educação inclusiva, desafio que requer uma colaboração estreita entre a administração educativa e as academias.

Apoio técnico-pedagógico

Se, há mais de década e meia, existe um pequeno Núcleo de Educação Especial, que deveria evoluir para um organismo especializado do Ministério da Educação, a análise da Lei Orgânica e do Quadro de Pessoal do Ministério evidencia que essa estrutura não só não teve ainda expressão

orgânica na macroestrutura de gestão do sistema educativo, como não possui pessoal especializado em número suficiente que lhe permita assegurar um apoio pedagógico mais efetivo e eficaz aos docentes, em especial aos que trabalham com os alunos portadores de deficiências.

Sucesso educativo

No que concerne ao direito de todos ao sucesso educativo, se, no conjunto dos seis anos de ensino básico considerados (1º a 6º), as taxas de aprovação são, em termos gerais, elevadas (89%), ainda que ligeiramente empoladas devido à consideração na estatística da aprovação dos alunos do 1º ano, que não são passíveis de reprovação à luz das normas de avaliação em vigor, o mesmo já não acontece no ensino secundário (levando em consideração os alunos do 7º ao 12º anos), onde a taxa global de aprovação desce para 68%, revelando um índice elevado de insucesso escolar: dos 53.632 alunos matriculados, apenas 36.427 ficaram aprovados no ano letivo 2012/2013 (MED, 2013), facto que, por ser preocupante, exige, com urgência, a análise das causas do insucesso com vista à adoção das medidas pertinentes. Estes dados parecem contrastar com as percentagens de repetência no ensino secundário (levando em conta os alunos do 7º ao 12º anos) entre os anos letivos 2000/01 e 2008/09, extraídas do citado relatório (MED, 2011, p. 165) (Ver Tabela 1).

Tabela 1. Evolução das percentagens de repetência no ensino secundário

2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
17,9%	20,5%	20,1%	19,6%	23,4%	22,2%	19,8%	19,6%	19,3%

Em todo o caso, cabe assinalar que se está perante variáveis diferentes:

os dados de repetência referem-se à frequência de alunos reprovados em ano anterior, parte dos quais pode ter perdido o direito de permanência na escola em virtude por ultrapassarem os limites de idade e número de reprovações previstos diploma legal que regula a avaliação.

Adequação das condições de oferta educativa

Outros desafios importantes prendem-se com a adequação das condições materiais, logísticas e pedagógicas adequadas ao atendimento dos alunos com NEE. Assim, como assinala Furtado (2012, 188), no estudo empírico que suporta a sua tese sobre a problemática da educação especial em Cabo Verde:

“Uma das primeiras medidas a pensar é, sem dúvida, a aposta na criação de condições físicas favoráveis que facilitem a acessibilidade e mobilidade aos (e nos) diferentes espaços da escola”.

(..) Para eliminarmos os constrangimentos com que as pessoas com deficiências (física, visual e auditiva) ou com mobilidade reduzida se deparam nos ambientes, é preciso uma forte aposta na aquisição de dispositivos de sinalização e comunicação.

É urgente uma aposta na “*tecnologia assistiva*”, o que significa fazer adaptações de acesso ao computador, dotar as escolas de equipamentos de auxílio aos alunos com défices sensoriais, adaptações de sistemas de comunicação alternativos e/ou suplementar para maximizar os atos de ensinar e aprender”.

À laia de conclusão

Se, no plano teórico, nos discursos e nos normativos, a educação inclusiva se apresenta, no plano internacional, como uma orientação e um propósito pacíficos e inquestionáveis, quando se analisa a correlação entre os postulados e a prática a distância é, contudo grande, dada a complexidade de fatores que condicionam a consecução dos princípios e propósitos da educação inclusiva. Em Cabo Verde, as opções de política educativa orientam-se para uma abordagem inclusiva da educação escolar, mas o processo de sua tradução

em práticas educativas consequentes acusa um lento desenvolvimento, mercê da conjugação de uma série de fatores, como os constrangimentos de ordem material e financeira do país e os défices de qualificação dos docentes. Todavia, os ganhos adquiridos não só demonstram que a educação inclusiva é possível como conhecerá um importante salto qualitativo se houver maior investimento nacional, público e privado, na superação dos constrangimentos existentes, em ordem a assegurar-se uma efetiva democratização da educação escolar, com a maximização das oportunidades de acesso e sucesso de todos e de cada um dos alunos, independentemente das diferenças individuais e correlativas necessidades educativas

Referências bibliográficas

Ball, S.J. (2009). Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional (entrevista), *Educação & Sociedade*, 30 (106), 303-318, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Cardoso, R. (1986). *Cabo Verde - Opção para uma política de paz. Coleção: Estudos e Ensaios*. Praia: Instituto Caboverdeano do Livro.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com NEE como as educar? *Inovação*, 7 (1), pp. 23-35.

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Org). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 1379-91). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. & Marques, M. (2014). Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In M. R. Oliveira (Ed.), *Professor: Formação, saberes e problemas* (pp. 105-135). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Poro Editora.

Pacheco, J.A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Poro Editora.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13.34). Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Lisboa: Porto Editora.

Tavares, F. (2009). *Percurso escolar das pessoas cegas da cidade da Praia. Praia: Universidade de Cabo Verde*.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: porto editora.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality*. Salamanca: AUTOR

Warnock, M. (1978). *Special education needs: report of committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Varela, B. (2013). O Currículo e o desenvolvimento curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização. *Revista de Estudos Cabo-Verdianos - Atas do I Encontro Internacional de Investigação e Reflexão (EIRI)*, (pp 11-22). Praia: Edições Uni-CV.

Referências documentais

Anuário Estatístico do ano letivo 2012/2013: Praia: Ministério da Educação e do Desporto

Constituição de Cabo Verde de 1992, revista pela Lei Constitucional 1/VII/2010, de 3 de Maio.

Decreto-Lei n.º 38/93, de 6 de Julho, que adota medidas para facilitar a educação, o emprego e a promoção de pessoas com distúrbios mentais.

Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela Lei nº 49/VIII/2013.

Estatuto do Aluno, aprovado pelo Decreto-Lei nº 31/2007, de 3 de Setembro.

Estatuto do Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 2/2004, de 29 de Março.

Lei de Bases do Sistema Educativo - revista pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio.

Lei n.º 122/V/2000, que estabelece as bases gerais da prevenção, reabilitação e integração de pessoas portadoras de deficiência.

Lei Orgânica do Ministério da Educação e do Desporto - aprovada pelo Decreto-Lei nº 24/2013, de 24 de Junho.

Programa de Governo 2011-2016. Praia: Governo de Cabo Verde.

Relatório do Estado do Sistema Educativo: Praia: Ministério da Educação e do Desporto