



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Educação Inclusiva e a Implementação do Sistema de Sinalização: Estudo Comparativo entre Cabo Verde e Portugal

Claudeth Patrícia Mendes Miranda

Orientadora

Professora Doutora Maria Helena Mesquita

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta, Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Maio, 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor Samuel Alexandre de Almeida Honório

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Doutor João José Tavares Curado Ruivo

Professor Coordenador Aposentado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação”

Nelson Mandela

Dedico esta dissertação a minha mãe “Chinda”, meu maior exemplo e minha maior motivação para continuar os meus estudos.

Agradecimentos

Desde que me entendo por gente que sempre ouvi a minha mãe dizer que a educação é a chave que abre todas as portas, por isso devia dedicar-me aos meus estudos.

Primeiramente agradeço a Deus que me permitiu chegar até onde estou.

Agradeço a minha mãe, a minha tia, aos meus tios, meu irmão e minha irmã, minha amiga e ao meu namorado pela força, incentivo e apoio que sempre me deram.

Agradeço a minha orientadora Prof. Doutora Maria Helena Mesquita pela transmissão de conhecimento, orientações, paciência, disponibilidade e dedicação durante a realização deste trabalho.

Agradeço ainda a equipa EMAEI da Praia em especial a Denise Afonso pelo apoio e suporte que me deram.

Enfim, quero agradecer a todos aqueles que de forma direta ou indireta, apoiaram-me na realização deste trabalho.

Resumo

Educação Inclusiva tem se tornado um elemento crucial nas pautas educativas atuais, sendo amplamente discutida como um princípio essencial para a promoção da equidade e da justiça social no acesso a educação. Entretanto, para que a inclusão se realize de modo eficaz, é fundamental a existência de apolíticas públicas consistentes, apoiadas por legislações que incentivem práticas educacionais que atendam às demandas de todos os estudantes, independentemente das suas características individuais.

Neste cenário, o objetivo deste estudo é realizar uma análise comparativa das políticas de Educação Inclusiva adotadas em Cabo Verde e em Portugal, focando especialmente em como cada país organiza e implementa o Sistema de Sinalização de crianças e jovens que necessitam de apoio educativo específico. A investigação adota uma abordagem qualitativa e tem como método principal a análise documental. O objeto de estudo centra-se nos documentos legais e normativos que regem as políticas de educação inclusiva nos dois países, nomeadamente leis de bases do sistema educativo, decretos-leis, despachos, guias orientadores e manuais de apoio à prática.

A coleta de dados foi feita através da análise sistemática de documentos oficiais, possibilitando identificar e comparar as iniciativas adotadas, os mecanismos de sinalização estabelecidos, os papéis conferidos às equipas multidisciplinares e os referenciais legais empregados nos processos de avaliação e intervenção educativa. Os resultados alcançados demonstram aspectos de semelhança e diferença entre os dois contextos. De um lado, tanto os países têm adotado uma perspetiva mais ampla e inclusiva da educação, integrando princípios que valorizam a diversidade e que procuram assegurar a participação completa de todos os estudantes no processo de ensino. Por outro lado, nota-se a presença de diferenças importantes na forma como os Sistemas de Sinalização são organizados, nos documentos utilizados e nas normas legais utilizadas, refletindo realidades históricas, institucionais e políticas diversas.

Este estudo contribui para a compreensão das políticas de Educação Inclusiva em contextos lusófonos, reforçando a importância do alinhamento entre legislação que condiciona a prática pedagógica e a formação dos profissionais de educação como condição essencial para a construção de sistemas educativos verdadeiramente inclusivos.

Palavras chave

Educação Inclusiva, Políticas de Educação Inclusiva em Cabo Verde e Portugal, Sistema de Sinalização

Abstract

Inclusive Education has become a crucial element in current educational agendas, widely discussed as a key principle for promoting equity and social justice in access to education. However, for inclusion to be effectively achieved, it is essential to have consistent public policies supported by legislation that encourages educational practices capable of addressing the needs of all students, regardless of their individual characteristics.

In this context, the aim of this study is to conduct a comparative analysis of the Inclusive Education policies adopted in Cabo Verde and Portugal, with a particular focus on how each country organizes and implements the system for identifying children and young people who require specific educational support. The research adopts a qualitative approach, with documentary analysis as its primary method. The object of study is centered on legal and normative documents that govern inclusive education policies in both countries, namely education system framework laws, decrees, official orders, guiding documents, and practical support manuals.

Data collection was carried out through a systematic analysis of official documents, allowing for the identification and comparison of the initiatives adopted, the signaling mechanisms established, the roles assigned to multidisciplinary teams, and the legal frameworks employed in the processes of educational assessment and intervention. The findings reveal both similarities and differences between the two contexts. On one hand, both countries have embraced a broader and more inclusive perspective on education, incorporating principles that value diversity and aim to ensure the full participation of all students in the learning process. On the other hand, significant differences are observed in how the signaling systems are structured, in the documents used, and in the legal regulations applied, reflecting distinct historical, institutional, and political realities.

This study contributes to the understanding of Inclusive Education policies in Lusophone contexts, reinforcing the importance of alignment between legislation, pedagogical practice, and the training of education professionals as a key condition for building truly inclusive educational systems.

Keywords

Inclusive Education, Inclusive Education Policies in Cape Verde and Portugal, Identification System

Índice geral

Composição do júri	III
Dedicatória.....	V
Agradecimentos	VII
Resumo	X
Abstract.....	XII
Índice geral	XIV
Índice de Figuras	XVI
Lista de tabelas.....	XVIII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XIX
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico	4
Capítulo I - Contextualização sobre a educação Especial e a educação inclusiva	5
1.1- Conceptualização da educação especial e inclusiva e sua evolução no tempo	5
1.2- Princípios da Educação Inclusiva.....	15
Capítulo II - Educação Especial e Inclusiva em Cabo Verde	18
2.1- Breve Contextualização sobre arquipélago de Cabo Verde	18
2.2- Organização do sistema educativo cabo-verdiano	19
2.3- Educação especial em Cabo Verde: evolução histórica	24
2.4- Principais documentos normativos que regem a educação especial em Cabo Verde	32
2.5- Medidas adotadas no âmbito da educação inclusiva em Cabo Verde .	34
Capítulo III - Educação Especial e Inclusiva em Portugal	42
3.1 Organização do sistema educativo português	42
3.2 Educação especial em Portugal-Evolução Histórica.....	47
3.3 Principais documentos normativos que regem a educação especial em Portugal.....	59
3.4 Medidas adotadas no âmbito da educação inclusiva em Portugal	62
Parte 2- Métodos e procedimentos de Estudo	70
Capítulo IV- Processo Metodológico	71

4.1. Objeto do Estudo.....	71
4.2 Questões e Objetivos de investigação.....	71
4.3 Procedimentos Metodológicos.....	72
4.4 Instrumentos de recolha de dados.....	74
4.5 Técnica de análise de dados.....	76
Capítulo V - Apresentação e análise dos resultados	78
5.1 Políticas de Educação Inclusiva em Cabo Verde	78
5.2 Políticas de Educação Inclusiva em Portugal	79
5.3 Considerações Comparativas.....	81
Capítulo VI - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	87
6.1 Reposição dos objetivos do estudo.....	87
6.2 Conclusões.....	87
6.3 - Limitações e Recomendações.....	88
Referências Bibliográficas	90

Índice de Figuras

Figura 1.....	14
Figura 2.....	24
Figura 3.....	26
Figura 4.....	43

Lista de tabelas

Tabela 1.....	76
Tabela 2.....	80

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

BO- Boletim Oficial

CAA- Centro de Apoio à Aprendizagem

CEI - Currículo Específico Individual

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CRCV- Constituição da República de Cabo Verde

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EEI- Educação Especial Integrada

PIEEI – Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MED- Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NE – Necessidades Específicas

ONU- Organizações das Nações Unidas

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

PIEEI- Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Desde os primórdios dos tempos, viu-se a necessidade da transmissão de conhecimento, dando assim continuidade a evolução humana por meio da aquisição e transmissão de saberes, a nível de todas as esferas da vida, proporcionando assim ao homem o acesso a aprendizagem de novos conhecimentos. Dessa forma, pode-se dizer que a história da educação começou de forma natural e intuitiva sendo transmitida de geração em geração ao longo do tempo.

Nesse sentido pode-se constatar que o ato de “educar” ao conceituá-lo remete-se ao conceito de transmitir ou de desenvolver determinadas habilidades de um indivíduo para o outro. Martins e Duarte (2010, p. 69) refere que a educação enquanto processo de ensino aprendizagem, traz em seu cerne uma contribuição no aspeto das potencialidades bem como da necessidade de experiências e estímulos para a evolução da mesma, tendo em si várias vertentes de assimilação. Ou seja, para que ocorra a educação no seu sentido amplo é necessária uma experiência concreta com o objetivo de fomentar a sua transmissão.

Com o passar do tempo, as transformações e os avanços ocorridos no mundo, impulsionaram o desenvolvimento da educação, o que fez com que a nível de vários governos investissem cada vez mais em sistemas educacionais públicos, visando garantir a todos cidadãos o acesso a educação. Nesse contexto, surgiu a educação formal, em que no caso de Cabo Verde e Portugal subdivide-se em diferentes estágios, começando pela pré-escola, ensino básico, o secundário e o ensino superior.

A alusão desses avanços, pode-se constatar que a educação se tornou importante para o desenvolvimento do homem, sendo crucial que todos os “homens” tenham o acesso a educação, de uma forma específica, frequentassem uma instituição de ensino. A vista desses avanços, surge a questão até que ponto todas as pessoas tinham o acesso à educação? E os que tinham alguma dificuldade ou deficiência?

De acordo com Bautista (1997, p. 22.), até ao século XVIII as crianças com deficiência eram votadas ao abandono, torturadas e submetidas ao exorcismo, encarceradas e vítimas de infanticídio. Quem tinha direito à educação, eram os considerados “normais”, excluindo totalmente os que apresentavam quaisquer características opostas ou diferentes de o considerado “normal”. Então ainda não se falava de uma educação inclusiva.

Com a evolução do mundo, bem como as várias transformações nelas ocorridas, houve diversas mudanças principalmente na área da educação, o primeiro deles, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, acordada em 1948, que “apregoa que todas as pessoas têm direito à educação” (p. 7), no seguimento, encontra-se a Declaração dos Direitos da Criança (1959), bem como a Declaração de Salamanca (1994) visando apontar a necessidade e políticas públicas garantindo a inclusão de qualquer indivíduo na esfera educativa Carvalho (1998).

Mediante essas declarações, vários países adotaram e tem adotado medidas para que se cumpram as diretrizes que garantam a todos o acesso à educação. E à semelhança de outros países, Cabo Verde assim como Portugal têm procurado dar respostas aos desafios presentes nas orientações internacionais, tendo em conta as dimensões políticas, éticas e sociais na qual se fundamenta a Educação Inclusiva, com o propósito de estabelecer medidas que visam a implementação de legislações que regem essa prática.

No caso de Cabo Verde foi implementado o Sistema de Sinalização em 2018, e em Portugal, há a mais recente política, implementada também no mesmo ano, pelo Decreto-Lei nº 54/2018. Cabo Verde sendo uma das ex. colónias de Portugal, apresenta muitas similaridades a nível da construção das leis, principalmente nas leis e políticas sobre a educação inclusiva.

Nesse sentido a dissertação deste trabalho surge no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Politécnico de Castelo Branco, intitulando-se a Educação Inclusiva e a Implementação do Sistema de Sinalização: Estudo Comparativo entre Cabo Verde e Portugal. O estudo visa compreender até que ponto as políticas de Educação Inclusiva em Cabo Verde apresentam similaridades com as de Portugal, tendo uma atenção especial a implementação do Sistema de Sinalização, com o objetivo geral de analisar a relação existente entre Cabo Verde e Portugal tendo em conta as Políticas de Educação Inclusiva.

Este estudo mostra-se pertinente na medida em que procura analisar as políticas de inclusão dos sistemas educativos de Cabo Verde e Portugal, com ênfase no processo de sinalização de crianças com NEE, dando a conhecer as práticas de inclusão desenvolvidas e as legislações que sustentam essa prática. Ao comparar os dois países, a pesquisa busca reconhecer boas práticas que possam ser adaptadas e implementadas na realidade de cada nação, favorecendo uma maior equidade e acesso à educação para todos os estudantes.

Relativamente a Cabo Verde, onde a inclusão de crianças com NEE no ensino regular deu passos significativos apenas a partir de 2018, torna-se fundamental investigar, estudar e realmente analisar a que ponto se encontra esse processo tendo em conta as medidas práticas e quais são as readaptações que devem ser feitas em comparação com as novas atualizações internacionais nomeadamente de Portugal.

Em termos de estrutura o trabalho está dividido em duas partes.

A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico, constituída por três capítulos. No primeiro será abordada a contextualização sobre a educação especial e inclusiva, com objetivo de compreender questões como a conceptualização sobre a diferença entre a educação inclusiva e educação especial, os seus princípios bem como países que adotaram políticas de educação inclusiva nomeadamente Cabo Verde e Portugal. No segundo capítulo será abordada a Educação inclusiva em Cabo Verde tendo em conta a sua implementação características e medidas que regem essa prática,

no terceiro capítulo analisamos a Educação Inclusiva em Portugal atendendo aos mesmos subpontos.

A segunda parte diz respeito aos métodos e procedimentos de estudo, também esta com três capítulos. No primeiro abordamos o processo metodológico, onde são descritos o objeto de estudo, a questão de investigação, os objetivos, o desenho metodológico, os instrumentos de recolha de dados e a técnica de análise de dados. No capítulo seguinte tratamos da apresentação e análise dos resultados obtidos acerca da Implementação do Sistema de sinalização de Cabo Verde e Portugal com objetivo de verificar as similaridades existentes bem como as diferenças e as possíveis adaptações e aperfeiçoamento a serem implementadas no sistema Educativo de Cabo Verde.

E por fim será apresentado o capítulo das conclusões, limitações e recomendações onde iremos repor os objetivos do estudo para traçarmos as principais conclusões acerca do trabalho realizado, bem como fazer referência a possíveis limitações e recomendações.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo I - Contextualização sobre a educação Especial e a educação inclusiva

1.1- Conceptualização da educação especial e inclusiva e sua evolução no tempo

A educação inclusiva é algo pelo qual muito se tem debatido e tem se tornando um tema cada vez mais pertinente na sociedade atual, tendo em conta que o acesso educação tornou-se obrigatório, decorrente do seu reconhecimento como um dos principais direitos humanos no artigo 26º “todas as pessoas têm o direito à Educação” (ONU 1948, p. 7), independentemente da sua condição física, intelectual, socioeconómica ou classe social, ou seja, essa educação precisa ser inclusiva, garantindo a todos o direito de participarem de uma vida ativa no ensino regular.

Mas nem sempre se ouviu falar de uma educação inclusiva, ou seja, se nos tempos atuais pode-se falar da educação inclusiva foi devido a diversas mudanças ocorridas que impulsionaram a sua emancipação. Atualmente a ideia da Educação Especial assim como da Educação Inclusiva foram se consolidando historicamente, ambas amparadas por movimentos sociais que fizeram gerir força ao longo dos anos. E foi devido a esse impacto, que hoje é um conceito bastante reconhecido em todo mundo. Mas se antes não se falava sobre a educação especial muito menos da inclusiva, quais foram as etapas que impulsionaram esse desenvolvimento?

Nesse sentido torna se importante investigar sobre a conceptualização da educação especial bem como da educação inclusiva, sendo para isso necessário uma análise da história da educação especial e a sua evolução ao longo do tempo. E como em qualquer assunto abordado é sempre acompanhada pela evolução do mundo, na história da educação especial acontece o mesmo feito, em que é marcada por um período da história da humanidade denominada como a Idade Media abrangendo o período entre o século V e o XVII.

Essa época foi dominada pela religião e pelo divino, considerava-se que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas, segundo Correia (1997, p. 13, citado em Silva, 2009, p. 136) “muitos seres humanos, física e mentalmente diferentes eram associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções”. Bautista (1977, p. 22) aborda o assunto na mesma ótica, salientando que “as crianças com deficiências eram votadas ao abandono, torturadas e submetidas ao exorcismo, encarceradas e vítimas de infanticídio”.

Todo esse processo denomina-se como a primeira fase da história da educação especial como a **Exclusão**, em que crianças e pessoas com quaisquer deficiências eram totalmente excluídas da sociedade, caracterizada muitas vezes por extermínios (Fernandes, 2007, citado em Oliveira & Ferreira, 2020, p. 3).

Com o avançar do tempo, as sociedades tornaram-se menos hostis e começaram a surgir as primeiras atitudes de caridade para com as pessoas com deficiência, Silva (2009) cita que “a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados” (p. 136). Em outros termos, passou-se a ter uma nova abordagem relativamente à forma como as pessoas com deficiências eram tratadas, agora já não eram mortas ou exterminadas, passam a ser inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista. Garcia (1989, citado por Silva, 2009) ilustra que “o clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, em que as pessoas consideradas deficientes eram afastadas da família e dos vizinhos, permanecendo incomunicáveis e privadas de liberdade” (p. 137).

Chaveiro e Barbosa (2005, p. 418) referem que no século XX começa a fase da **segregação**, onde se criam as primeiras instituições de acolhimento às pessoas com deficiência em regime de internato e surgem também neste período os primeiros avanços da área, pois não havia mais o extermínio e nem o abandono total.

Basicamente foi nesse período que se deu o início da institucionalização das pessoas com deficiência em instituições com propósito assistencialista, visto que não havia a perspectiva de modificação das condições dos indivíduos. De acordo com Mazzotta (1996, citado em Silva, 2009, p. 137) por essa fase ser de caráter assistencial a preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, através dos avanços a nível científicos e técnicos ocorrido no mundo, tendo como exemplo os testes psicométricos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos que iam para escolas especiais, entre outros.

E das diversas instituições que surgiram na época, algumas foram especificamente para cegos, surdos e muito mais tarde foram construídas instituições destinadas a deficientes mentais. E a alusão desse feito, começou-se a ser impressas as primeiras obras no âmbito da deficiência bem como se constatou uma evolução a nível da educação de pessoas com deficiência. Correia (1997, p. 13, citado em Silva 2009, p. 137) refere que:

A política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência.

O direito à educação especializada e à reabilitação é reconhecido nesta fase denominada de “cariz médico-terapêutico, porque o principal foco ainda era a obtenção de um diagnóstico médico e tentar “tratá-las”. E apesar da preocupação

crescente com a educação destes alunos cuja intervenção resultou de um diagnóstico médico-psicopedagógico, a transferência para uma escola de ensino especial ou uma classe especial continuou a ser um processo segregativo, melhor dizendo, eles continuavam a ser afastados da sociedade considerada “normal” na época.

Por isso, diversos fatores contribuíram para que começasse a ser posta em causa a questão da institucionalização de deficientes, em prol do direito à educação, e ao de igualdade oportunidade de participar da sociedade, em que Bautista (1997) alega que:

A consciencialização, por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e dos avanços científicos de algumas ciências, permitiu perspetivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência (p. 25).

Assim, foi defendido um atendimento educacional individualizado e diferenciado de forma a permitir que todos os alunos alcançassem objetivos semelhantes. Isso significava não apenas uma mudança nos métodos pedagógicos, mas também a nível dos currículos escolares, nos recursos humanos e os materiais que deviam ser adequados, bem como as instalações de ensino e as necessidades de cada aluno. “A intervenção com esses alunos, respeitando sua individualidade, deveria começar o mais cedo possível e incluir a participação das famílias” (Silva 2009, p. 139).

Nesse âmbito, passou-se para a fase de **integração** a qual é definida por Birch (1974, citado em Bautista, 1977, p. 29), “como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial, com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças com base nas suas necessidades de aprendizagem”. Essa fase é marcada por um avanço tendo em conta a forma como se tratava as pessoas com deficiência, crianças e jovens com deficiências que antes eram postas em centros especializados, passam agora a ser integrados nas escolas regulares.

Frias e Menezes, (2009, p. 6), explica que “as pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligências. Os alunos eram preparados para adaptarem a sociedade”. O que se pode constatar é que eram permitidos frequentar somente os alunos cujas deficiências aproximassem a um padrão de normalidade cabendo a eles adaptarem-se ao ambiente escolar.

Nesse sentido a integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” definida por Nirje (1969, citado em Bautista, 1997, p. 28), como “uma

introdução na vida diária do subnormal de modelos e condições tão parecidas quanto possível às consideradas habitual a sociedade”. Ou seja, o conceito de normalização defendida na época, que as pessoas com deficiências comportassem de maneira idêntica aos demais na sociedade, dentro dos limites e padrões que haviam sido pré-estabelecidos. Por isso, o mesmo autor aborda a questão da normalização dando importância aos costumes vivenciados no dia a dia, conceituando-o como:

Viver o ritmo normal do dia. Sair da cama à hora a que faz a média das pessoas, mesmo quando se é deficiente mental profundo ou incapacitado físico; vestirmos-mos como a maioria faz (não de maneira diferente), sair para escola ou trabalho (não ficar em casa). Fazer todas as manhãs projetos para o dia a dia... Nirje (1969, citado em Bautista 1997, p. 28).

E de uma certa forma, a integração de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares baseou-se nesse princípio de que essas crianças deviam adaptar as condições da escola. E a alusão disso, Bank- Mikelson (citado em Bautista 1997, p. 29), explica o conceito a normalização como o “objetivo a ser atingido e a integração social sendo um corolário da normalização”. Em outras palavras, como o objetivo principal na época era que as pessoas/ crianças parecessem normais aos demais da sociedade, mediante uma proximidade física, interação e assimilação com indivíduos considerados normais na sociedade de forma a se adaptarem aos demais.

Ao longo dos anos setenta do século XX, esse princípio estendeu-se a vários países da Europa e da América do Norte enfatizando que a “educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular” Silva (2009, p. 139). E a mesma autora considera que:

Historicamente integração escolar das crianças e jovens com NEE pode ser vista tendo em conta dois momentos: a intervenção centrada no aluno e a intervenção centrada na escola. As primeiras experiências de integração destes alunos em classes regulares corresponderam à intervenção centrada no aluno. O apoio decorria em salas próprias para o efeito, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico (p. 139).

Através dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente (1981), reconheceu-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à “normalização” das crianças e dos jovens deficientes, isto é, a sua plena participação numa sociedade para todos, o que corresponde à intervenção centrada na

escola. De acordo com Silva (2009, p. 141), “pedia-se à escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às necessidades educativas especiais de cada um”.

Desde então, a integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 e nos E.U.A., e a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 (“The Education for All Handicapped Children Act”. E Correira (1991, citado em Silva, 2009, p. 139.) esclarece que:

Esta lei defendia que a educação pública, é gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados, deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos.

Ou seja, apesar dos progressos alcançados relativamente às atitudes e às práticas de segregação do passado, as formas de participação social e educativa só responderam em parte aos direitos destas pessoas, tendo em conta que ainda se exigiam muito pouco da sociedade relativamente a inclusão de pessoas com deficiências. Em termos educativos, a investigação de Samerof e Mackenzie (2003) e também de Zipper (2004), citados por Silva (2009, p. 143), a este propósito, veio-se a comprovar que o comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles, principalmente quando há interação entre pares que por sua vez influenciam na modificação do comportamento. Nesse contexto Bairrão (2004, p. 14, citado por Silva, 2009, p. 149) salienta que:

Os modelos ecológico-sistémicos e transacionais vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo quando se atua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores.

O que mostra que a teoria antes defendida de que as pessoas e crianças com deficiência não podiam aprender, agora as novas experiências e diferentes formas de

assistências a essas crianças provam o contrário. Enfatizando a importância do papel da sociedade, a quem compete introduzir modificações e adaptações, de modo a acolher todos os que dela possam estar excluídos, por motivos econômicos, culturais, étnicos, políticos, intelectuais, religiosos ou outros. Ou seja, deixou de ser considerada unicamente o indivíduo o responsável pela sua aprendizagem, mas também a própria sociedade ou meio onde ele está inserido. Nesse caso, se o meio escolar for propício às necessidades dos estudantes e adaptar o ensino às suas particularidades, certamente haverá progressos relativamente à aprendizagem de cada criança.

A partir da nova perspectiva de encarar a educação de crianças com deficiência, vários acontecimentos impulsionaram ainda mais essa prática, como foi o caso do Relatório Warnock / Warnock Report – elaborado pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, que estudou, de setembro de 1974 a março de 1978, o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País de Gales, propondo que:

..se abandone o paradigma médico (classificação pela «deficiência») e se adote o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das *necessidades educativas especiais*) de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de carácter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal, modificação do currículo e adaptação às suas necessidades... (Coelho, et al, 2007, p. 179)

O Relatório de Warnock foi publicado em 1978, que de acordo com Correia (2013) e Sanches et al. (2006), citados em Coelho et al. (2007, p. 179) faz-se referência pela primeira vez ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). O relatório veio a demonstrar a importância da integração escolar, a quantidade significativa de alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar e a necessidade de implementar mecanismos de educação especial (EE), de forma a englobar todos os alunos, não apenas os que apresentam deficiências. Também foi abordado que tais dificuldades não significavam, apenas, deficiências cognitivas, mas também deficiências motoras, físicas, sensoriais e emocionais.

De uma forma geral o relatório discorria sobre diversos pontos pertinentes os quais precisam ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais:

O Relatório chama a atenção para as crianças em idade pré-escolar com menos de três anos de idade que nascem com deficiência ou a desenvolvem após o nascimento, a chamada intervenção precoce;

O Relatório chama igualmente a atenção para os jovens com Necessidades Educativas Especiais que terminam a escolaridade obrigatória sem terem desenvolvido as competências necessárias à sua autonomia e plena integração social;

O Relatório refere a importância da implementação de um serviço de orientação e apoio à educação especial, em cada comunidade educativa, constituído por docentes de educação especial especializados, com a finalidade de ajudar as escolas, os docentes, os pais e até intervir com os próprios alunos com NEE, (Coelho et al, 2007, p. 180).

E através dos pontos apresentados no relatório, vários atos contribuíram para o aprofundar os conceitos e práticas sobre a educação inclusiva. Entre eles, foi em 1981, considerado “Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência” que de acordo com Coelho et al. (2007, p. 181), foi designado pela ONU em 1981 e a década de 1983 a 1992 foi chamada de Década das Pessoas com Deficiência. O Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas Deficientes foi adotado pela Resolução 37/52 da Assembleia-geral das Nações Unidas em 3 de dezembro de 1982, e a Rehabilitation International também adotou a Carta para os anos 80.

Em 1981, as Nações Unidas designaram um esforço para garantir a participação total e a igualdade para as pessoas deficientes em todo o mundo. Isso significava que eles tinham o direito de viver uma vida normal nas suas comunidades com todos os seus recursos básicos, principalmente no que diz respeito à educação.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 1989 estipula que todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação (art.º. 2º) e reconhece à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida (art.º. 23º).

Em 1990 o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a UNICEF, a UNESCO e o Banco Mundial organizaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), onde foram estabelecidas metas a atingir no ano 2000, relativas à expansão da educação pré-escolar, à generalização do acesso à educação primária, ao desenvolvimento do sucesso escolar, à redução do analfabetismo na população adulta, à expansão do ensino de competências capazes de promover o emprego, o bem-estar e a saúde dos jovens e adultos; e de forma específica, foi estipulado que deviam ser tomadas medidas para se poder garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação para todas as pessoas com deficiência, iniciando-se o desafio para abrir a educação escolar à diversidade com conteúdos, métodos e modalidades de ensino e aprendizagem diferentes de modo a garantir o sucesso educativo de todos os alunos (UNESCO, 1990).

Nesse sentido começou-se a abordar na história de uma Educação a “Educação Inclusiva” em que de acordo com Frias e Menezes (2009) chegou-se à fase da **Inclusão**, “em que passa a ser exigido a inserção de crianças com necessidades especiais na escola regular” (p. 6), e a própria escola deve proporcionar ambientes físicos adaptados e procedimentos educativos que possibilitem o pleno desenvolvimento dos alunos conforme suas necessidades e especificidades. Foram inúmeras decisões tomadas no seio de várias organizações, nomeadamente agências internacionais, como as Nações Unidas e a UNESCO, que tiveram uma extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.

No seguimento das mudanças ocorridas no mundo em torno da educação especial, o que também marcou o seu percurso foi a elaboração do documento conhecido como “Declaração de Salamanca” que aconteceu na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salamanca (Espanha) onde participaram 88 governos, 25 organizações internacionais entre 7 e 10 de junho de 1994. Esta declaração visa apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educativas que atendam todas as pessoas de uma forma igualitária independentemente das suas condições pessoais, económica e socioculturais, destaca a necessidade de inclusão educacional de todos os indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais, defendendo que:

a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6)

A declaração ajudou a clarificar a educação de todos os alunos em relação às suas habilidades e potencialidades. O currículo, as estratégias pedagógicas e os recursos apropriados, a organização escolar que facilita essas ações e a colaboração entre professores e comunidade são fatores importantes a levar em consideração. Mas para que essa inclusão aconteça de forma integral é necessário haver mudanças nas próprias políticas relacionadas à educação inclusiva, começando com a criação de leis que garantam o livre acesso de todos os alunos ao recinto escolar.

A política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência. As exceções a esta norma deverão ser consideradas caso a caso, e apenas admitidas quando se conclua que só uma escola ou estabelecimento especial podem responder às necessidades de determinada criança. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

Devido as políticas e exigência por parte dessas organizações, começou a ser requerido a todas as instituições de ensino que implementassem medidas e adaptações para que todas crianças, em especial as com necessidades especiais, possam aprender de acordo com as suas particularidades. Segundo Oliveira e Ferreira (2020, p. 5), “a partir desse momento, o termo Educação Inclusiva passou a ser considerada como uma abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação”. Como resultado, torna-se possível desmistificar a distinção entre educação especial e inclusiva segundo os avanços constatados. Dessa forma, a Educação Inclusiva não apenas amplia o acesso ao ensino, mas também promove uma mudança cultural significativa dentro das instituições de ensino, onde a diversidade é vista como um valor fundamental e não como um desafio a ser superado.

Não obstante, pode-se constatar que a inclusão escolar requer uma reestruturação do sistema educacional como um todo, onde todas as práticas pedagógicas são revisadas para assegurar que todos os alunos, com deficiência sejam eles físicos, intelectuais ou sociais, possam desenvolver o seu potencial máximo. Com isso, o conceito de Educação Especial passa a ser integrado ao cotidiano escolar, deixando de ser uma modalidade separada e exclusiva, tornando-se parte de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconhece as diferenças de todos os alunos. UNESCO (2005), esclarece que:

a inclusão é um processo que visa responder a diversidade das necessidades de todos os alunos, através do incremento de sua participação na aprendizagem,

na cultura, e na comunidade, visando a redução da exclusão na educação. Ela envolve mudanças nas estruturas das abordagens e estratégias usadas nas escolas, ficando a responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos (p. 13).

Em suma, a transição da educação especial para educação inclusiva representa uma mudança pragmática na forma como as sociedades abordam a educação de pessoas com deficiência. Ao longo do texto pode se constatar que a educação era caracterizada por uma abordagem bastante segregacionista em que os alunos com necessidades especiais eram educados em ambientes separados dos demais considerados “normais”, no entanto com as diversas transformações e desenvolvimento ocorridos dentro do próprio sistema educativo e da influência dos documentos internacionais houve um crescente reconhecimento da importância da inclusão como princípio fundamental. Nesse sentido a inclusão emergiu como um movimento que não apenas busca integrar os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, como também reformar o próprio sistema educativo a fim de que ele seja capaz de dar respostas às diversidades de cada estudante.

E de modo a resumir a evolução histórica da educação inclusiva bem como as etapas que a impulsionou apresentamos a Figura 1 que retrata as diferenças entre ensino especial, ensino integrado e ensino inclusivo:



Figura nº 1- Educação especial, integrada e inclusiva

Fonte: <https://www.makingitwork-crpd.org/sites/default/files/2017-03/Cabo%20Verde%20-%20Boas%20praticas%20em%20educacao%20inclusiva%20de%20criancas%20com%20deficiencia.pdf>

1.2- Princípios da Educação Inclusiva

A partir desse período da história da educação, denominada como a época da “Inclusão”, o conceito de “escolas para todos”, tal como refere a Declaração de Salamanca, baseia-se na perspectiva de “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais de cada aluno” (Declaração de Salamanca, 1994, prefácio, p. 3). Tendo como objetivo principal “atender as necessidades educativas de todas as crianças, jovens e adultos, com especial ênfase nos mais vulneráveis à marginalização e à exclusão” (UNESCO, 2005, p. 8).

O princípio fundamental da educação inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que for possível, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Para tal, torna-se necessário conhecer e desenvolver práticas e estratégias pedagógicas a fim de colmatar as diversas necessidades dos estudantes, através da adaptação aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, gestão de currículos adequados, bem como uma boa organização escolar.

Conforme os princípios defendidos na Declaração de Salamanca (1994), as escolas e os seus projetos pedagógicos devem adequar-se às necessidades dos indivíduos nelas matriculados. “O planeamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições económicas, através de escolas públicas e privadas” (p. 11). Portanto, uma escola que segue os princípios da inclusão deve ter por função a promoção da convivência entre todos, quer tenham necessidades específicas ou não.

Mas para que essa inclusão aconteça de forma integral é necessário haver mudanças nas próprias políticas relacionadas com a educação inclusiva, começando com a implementação de leis que garantam o livre acesso de todos os alunos à escola regular

De acordo com a mesma Declaração, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (p. VIII). Ao analisarmos esse princípio, pode-se levar ao entendimento de diversas dimensões da educação inclusiva, sendo uma delas a de que toda a pessoa tem direito à educação, ou seja, a educação é para todos independentemente da condição em que se encontra o indivíduo.

Esta, também declara que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias” (p. VIII), deixando explícito que toda criança aprende, embora através de métodos diferentes, mas todos conseguem aprender, no seu tempo e com estratégias e métodos adaptados, mostrando que o processo de aprendizagem de cada um é singular, o que quer dizer que cada um tem o seu método de aquisição da aprendizagem.

Uma outra dimensão que pode ser tirada do princípio da educação inclusiva, é a de que o convívio no ambiente escolar beneficia a todos, visto que somos um ser social

então o convívio entre as pessoas contribui para uma formação completa do indivíduo. E por último é a de que a educação inclusiva diz respeito a todos, ou seja, todo o mundo tem direito à educação apesar da deficiência, raça ou condição socioeconômica

Perante este cenário, pode-se observar que várias dimensões fazem parte do processo de inclusão e para uma escola intitular-se inclusiva deve envolver a comunidade, bem como apresentar um bom padrão de prestação de serviços, tendo sempre uma pedagogia de corresponsabilidade entre os profissionais das diversas especialidades correspondendo com um sistema multidisciplinar que favoreça a aprendizagem dos alunos envolvidos neste processo. Entre eles podem ser citadas as Políticas Públicas de um país, a própria gestão escolar, estratégias pedagógicas, a participação das famílias e as diversas parcerias que podem ser feitas.

De acordo com as diversas políticas antes citadas e exigidas pelos documentos intencionais, diversos países em vários lugares do mundo começaram a implementar medidas educativas em prol da educação inclusiva. A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE, 2003), afirma que na Europa desde os anos 80, vários países definiram o seu sistema de educação de alunos com necessidades educativas especiais em termos de recursos para escolas regulares. Caso que pode ser tomado como referência a Suécia e a Itália, que segundo AEDNEE (2003, p. 8), “foram desenvolvidas e implementadas políticas inclusivas claras” e foram pioneiros ao abolir, as escolas especiais, optando por integrar alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. A Suécia, por exemplo, desenvolveu políticas inclusivas baseadas em um modelo de igualdade, que enfatiza a inclusão social de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades.

Há também o caso dos Estados Unidos, em que de segundo Silva et al (2022) “a implementação da educação inclusiva foi formalizada com a aprovação da Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências (IDEA) em 1990, que assegurou o direito das crianças com necessidades especiais de serem educadas em ambientes menos restritivos” (p. 5), ou seja, ela visava o máximo de integração possível em escolas regulares.

Esses países serviram de exemplo para nações de todo o mundo, incluindo Portugal e Cabo Verde, que têm seguido essas referências internacionais na construção de suas políticas inclusivas. Portugal começou a dar passos decisivos para uma educação inclusiva a partir da década de 90 com vários despachos e decretos-lei, consolidada pelo Decreto-Lei nº 54/2018, que orienta as escolas a promoverem a inclusão de todos os alunos, fornecendo os apoios necessários. Cabo Verde, por sua vez, só a partir do ano de 2018 deu um passo decisivo com a implementação do Sistema de Sinalização de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais.

Hoje, a educação inclusiva é uma meta global, amplamente promovida por organizações como a UNESCO, com o objetivo de garantir que ninguém seja deixado para trás no processo educativo. O progresso que vemos hoje é o resultado das lições aprendidas com esses pioneiros, que mostraram que é possível construir uma

educação que acolhe e valoriza a diversidade, transformando o ensino numa poderosa ferramenta de inclusão social.

Capítulo II - Educação Especial e Inclusiva em Cabo Verde

2.1- Breve Contextualização sobre arquipélago de Cabo Verde

Tendo em conta a temática apresentada, com ênfase nas políticas de educação Inclusiva em Cabo Verde, torna-se relevante discorrer sobre alguns pressupostos dessas políticas, apresentando algumas considerações acerca deste arquipélago.

Cabo Verde está localizado no oceano atlântico, a cerca de 445 km da costa ocidental da África. Este arquipélago, de origem vulcânica, é composto por dez Ilhas (uma inabitada) e alguns outros 19 ilhéus, com uma área de 4.033 km², tendo a cidade da Praia como capital. Foi descoberta em 1460, por navegadores portugueses durante as expedições marítimas realizadas na costa ocidental africana e até o ano de 1975 foi uma das colónias portuguesas.

A partir da década de 70 ocorreu o processo de descolonização e Cabo Verde, assim como os outros países africanos de expressão de língua portuguesa, obteve a sua independência. Dado a esse evento, Cabo Verde passou a ter as suas próprias leis e políticas governamentais que até antes da colonização era regida pela de Portugal.

Mediante esse rompimento com a ordem colonial, de acordo com Rodrigues (2016) uma das preocupações e grandes prioridades definidas pelo Governo de Cabo Verde, logo após a independência, foi a nível da educação. E como o país estava na fase inicial da emancipação enquanto estado sobreano, lidava com muitas barreiras, o que fez com que fosse necessário estabelecer parcerias a favor da construção de vários setores a nível governamental, entre eles a educação que na época era muito precária.

Segundo Rodrigues (2016), em Portugal por outro lado, devido a revolução de 25 de abril de 1974, ocorreram um conjunto de mudanças na política de cooperação portuguesa levando a assumir uma tipologia descentralizada, tendo por objetivos: “reduzir os níveis de pobreza, reforçar o sistema democrático e o Estado de direito, estimular o crescimento económico, promover diálogo e integrações regionais, bem como a parceria europeia para o desenvolvimento humano” (p. 65). E um dos feitos dessa mudança, foi o estabelecimento de relações com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no sentido de ajudá-los nas mais diversas áreas (Rodrigues, 2016).

Como afirma Rodrigues (2016) é neste contexto que se estabeleceram várias relações de cooperação entre Portugal e Cabo Verde em quase todos os setores, principalmente a nível da Educação. Por isso pode-se constatar algumas similaridades a nível das políticas de educação, com ênfase na Educação Especial, entre Cabo Verde e Portugal.

2.2- Organização do sistema educativo cabo-verdiano

De acordo com Coomonte (2004) para se compreender a educação ou sistema educativo de um determinado país, é necessário ter-se em conta um conjunto de variáveis sociais que influenciam o seu funcionamento e o seu desenvolvimento. Ou seja, tendo em conta que a estrutura do sistema educativo de um país é condicionada pela dinâmica do funcionamento do próprio sistema social, ela é constituída por diferentes aspetos entre eles, aspetos económicos, políticos, culturais, jurídicos, religiosos, etc, que se relacionam entre si com o objetivo comum de garantir a realização de um serviço educativo que corresponda, em cada momento histórico, às exigências e demandas de uma sociedade.

O sistema educativo cabo-verdiano, assim como qualquer outro, evoluiu e tem evoluído em função das mudanças operadas na sociedade ao longo do tempo. Até o ano de 1975 Cabo Verde sendo colónia portuguesa, todas as políticas educativas eram dirigidas pela de Portugal. Nesse sentido torna-se importante explicar sobre a história da construção do sistema educativo cabo-verdiano que de acordo com Vieira (2012, p. 3), “ela passou por diferentes momentos de transformação, objetivando sempre um ensino que satisfizesse as aspirações e os anseios dos seus educandos”. Teve início basicamente a partir da década de 80, considerando a primeira reforma educacional em 1979 através do Decreto-Lei 70/79 de 28 de julho de 1979 a qual surgiu no âmbito do processo normal do desenvolvimento da política de qualificação do homem cabo-verdiano a qual visava a formação de professores (p. 4).

Segundo Vieira (2018), pode-se dividir a construção do sistema educativo cabo-verdiano em duas fases: a fase colonial entre o ano 1910 e 1975, em que educação em Cabo Verde fazia parte integrante do sistema educativo português e a fase pós-colonial, precisamente depois dos anos 1975 a 1990, em que o país obteve a sua independência e é “edificado um sistema educativo cabo-verdiano, baseado em pressupostos, estrutura, objetivos e normas próprios de um estado soberano” (p. 45). Moura (2016, p. 83), esclarece que:

Analisar a estrutura e o funcionamento do sistema educativo cabo-verdiano no período colonial pressupõe, à partida, compreender o contexto sociopolítico do colonialismo português e, particularmente, a conjuntura em que se desenvolveu a política educativa para as colónias, com destaque para os países africanos (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique). Sendo importante compreender a relação e/ou cooperação entre o Estado, a Igreja católica e as missões religiosas no processo de dominação colonial.

Desse modo, consta-se que a educação em Cabo Verde, durante o período colonial, compartilhava os mesmos princípios filosófico e políticos que fundamentavam o sistema educacional do estado colonial português, bem como princípios religiosos (o catolicismo), que de acordo com Moura (2016), objetivavam “apoiar a criação, a manutenção e o desenvolvimento do sistema colonial, e o faziam por meio da educação e da imposição do modelo social e cultural da metrópole” (p. 85).

Apesar das diversas iniciativas por parte do poder colonial, na promoção e democratização do acesso à educação em Cabo Verde, ainda havia várias lacunas a serem preenchidas a nível da educação. Carvalho (2009, p. 102) alega que se procedeu a uma outra reforma, a qual foi implementada em 1917 o Plano Orgânico, da Instrução Pública (POIP), aprovado pelo Decreto 3.345, 8 /10/1917 cujo objetivo principal era de melhorar a instrução pública e diminuir a elevada taxa de analfabetismo no país. O mesmo decreto foi alterado um ano depois pela portaria 474 de 31 de dezembro de 1918 que sistematizou o ensino primário e normal (até à 3ª classe) secundário e profissional, visando melhorar a instrução pública a satisfazer as aspirações da população bem como diminuir a elevada taxa de analfabetos existentes no país.

A nível das políticas da colónia, aconteceu um importante feito “o golpe de estado de 1926 (Estado Novo)” que fez com que a Igreja voltasse a recuperar o seu estatuto hegemónico que detinha e veria reforçada a sua influência espiritual e material na sociedade portuguesa. Moura (2016), esclarece que passou a existir na época dois sistemas de ensino: “o sistema religioso/missionário e o sistema formal ou estatal, embora, muitas vezes, esses dois sistemas fossem cúmplices e se complementassem” (p. 87). A respeito disso Neves (2001, p. 38, citado por Moura, 2016, p. 84) sustenta a mesma ideia relatando que:

Existia entre a igreja e o estado uma unidade e uma “cumplicidade” de séculos, pelo que a ação da Igreja se transformava quase que numa dimensão cultural/educacional/religiosa, com vocação para ensinar as primeiras letras, ou ainda, fazendo uso da vertente doutrinal para mostrar o caminho que o “civilizado” devia seguir.

O novo papel que a Igreja assumiu na estrutura social da metrópole teve impacto nas colónias especificamente no sistema educativo que, além de promover a alfabetização básica, também tinha como objetivo moldar os valores e comportamentos da população de acordo com os interesses coloniais. O objetivo por parte da metrópole era de proporcionar a melhoria da qualidade de ensino oferecido e garantir uma maior igualdade de oportunidades no acesso aos diferentes níveis de ensino. Entretanto o sistema de ensino era bastante segregacionista, “...poucos tinham acesso ao ensino básico”, ou seja, o ensino era restrito a determinadas classes sociais...” (Furtado, 1997, citado em Moura, 2016 p. 91).

Por conseguinte, foram implementados diversos documentos legais no ensino a fim de torná-lo obrigatório, sendo um deles, o Decreto-Lei nº 47. 480 de 2 de janeiro de 1967, do Ministério da Educação de Metrópole, que veio reafirmar que esta reforma foi resultado da: “(...) extensão da escolaridade obrigatória, a que algum tempo se procedeu e que veio aliás, torná-la particularmente necessária e urgente”. E apesar de na época não se ter conseguido dar grandes respostas relativamente à alfabetização de toda população, ela veio a contribuir para a educação e a redução do analfabetismo.

No ano de 1975, após Cabo Verde se tornar independente, as principais ações realizadas, foram no sentido de contribuir para o desenvolvimento socio económico do país. Por isso, os anos que se sucederam à independência, procedeu-se a diversas reformas em vários aspetos sociais, que refletisse os interesses e aspirações nacionais, e principalmente na área da educação, cujo objetivo foi o de democratizar o seu acesso a todos e erradicar o analfabetismo.

Mas para que essas reformas acontecessem, foram necessárias diversas alterações relativamente às próprias políticas educativas do país bem como as normas e processos pedagógicos. Nesse sentido surge a primeira reforma pós dependência que de acordo com Vieira (2012) é chamada de “reforma de emergência implementada em 1977 ao qual visava promover uma rotura total com a ordem colonial e dar respostas a alguns desafios que o país estava a enfrentar desde a era colonial” (p. 8). E os anos que se seguiram as ações continuaram em prol da reconstrução do sistema educativo cabo-verdiano. O mesmo autor consagra que

Em termos de políticas curriculares identificaram-se já no ano de 1979 as necessidades da sociedade, nos seguintes termos: I- promover as mudanças necessárias na organização educacional; II- criar os recursos necessários, tanto em quantidade como em qualidade; III- ajustar os planos e conteúdos curriculares à realidade do país; IV- modernizar a administração da educação e gestão escolar (Vieira 2012, p. 9).

Com esse fim, segundo Rodrigues (2019), no ano de 1981- 1985 deu-se a introdução do “primeiro Plano de Desenvolvimento da Educação, cujo objetivo se centrava em que as mudanças a serem implementadas pelo governo enfatizassem a construção de escolas tanto em áreas rurais quanto urbanas” (p. 35). O plano também promovia a capacitação de docentes qualificados visando a implementação da alfabetização para todos, a fim de assegurar que a educação se transformasse em um direito fundamental acessível a todos os cidadãos, independentemente da classe social ou económica garantindo maior igualdade de oportunidade no acesso aos diferentes níveis de ensino como consta no art.º 44 da Constituição da República (1980).

Entretanto de acordo com Moura (2016) o sistema educativo pós-independência não sofreu grandes mudanças, continuou organizado em “Ensino pré-primário não obrigatório; Ensino básico elementar (EBE), com duração de quatro anos; Ensino básico complementar (EBC), com dois anos de duração, Ensino secundário com duas vias, uma geral e uma técnica” (p.95). E com isso, também permaneceram as mesmas carências a nível do desenvolvimento do currículo educativo adaptado a nível nacional. Segundo Furtado (1997, citado em Moura, 2016, p. 99), o ensino ainda era limitado e desigual, ainda havia falta de infraestruturas na maioria dos municípios, baixa situação sociocultural e econômica das famílias e elevada taxa de reprovação e abandono escola, apesar de alguns progressos registados.

No ano de 1990, iniciou-se uma nova era a nível de mudanças ocorridas no setor político, económico e social do país. Essa mudança impulsionou a segunda reforma educacional em Cabo Verde, que de acordo com Vieira (2012) “é marcado pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº103/III/90 de 29 de dezembro, a primeira do país e, por conseguinte, o início das “grandes reformas”.

Nessa reforma, o foco era sobre a mudança de planos curriculares e programas.

A construção de um sistema educativo consentâneo com a realidade endógena de Cabo Verde, sugerindo um discurso pedagógico transformador e emancipador, passível de superar as narrativas educacionais eurocêntricas e homogeneizantes dominantes, Giroux (1999, citado em Vieira, 2012, p. 11).

Na Lei nº103/III/90 relativamente à organização do sistema educacional o novo sistema de ensino abrangia tanto o ensino público quanto o privado, e o Ministério da Educação tornou-se responsável pela coordenação e supervisão da política educacional do respetivo sistema. A mesma Lei proclama no artigo 4º, que “todo cidadão tem o direito e o dever à educação, cabendo ao estado promover, progressivamente, essa possibilidade de acesso a todos os alunos e dos diversos níveis de ensino”. Segundo Moura (2016, p. 101) como mencionado na LBSE, o sistema de ensino passou a estar estruturado em:

- **Educação pré-escolar**, que procura integrar o papel da família com o da escola no processo de socialização primária do indivíduo.
- **Ensino básico**, cuja finalidade é “proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa perceção de si mesmo como pessoas e cidadão” (Lei nº103/III/1990- LBSE, art. 16);
- **Ensino secundário**, que dá continuidade ao ensino básico, caracterizando-se pelo desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidas no ensino básico e, ao mesmo tempo, pela oferta das bases científicas, tecnológicas e culturais;
- **Ensino médio**, de carácter profissionalizante, visa a formação de quadros médios em diferentes domínios específicos do conhecimento;

- **Ensino superior**, constituído pelo ensino universitário e pelo ensino politécnico, tem como objetivo garantir uma formação científica e cultural que proporcione aos alunos uma formação técnica que os habilite ao exercício de uma atividade;

- **Educação especial** destina-se às crianças e jovens portadores de necessidades educativas, tendo como principais objetivos, promover a integração socioeducativa dessas crianças por meio do desenvolvimento de suas capacidades, apoiar e oferecer informação às famílias e também criar condições e espaços que ajudem as crianças a superar as suas limitações e potencializar suas capacidades;

- **Ensino a distância** é uma modalidade de ensino que recorre aos meios de comunicação e às tecnologias, principalmente o rádio, a televisão e a internet, para promover a educação complementar ou alternativa ao ensino formal;

- **Educação extraescolar**, que está dividida em educação básica de adultos, abrangendo a alfabetização e a pós-alfabetização, e aprendizagem e ações de formação profissional na perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão. Tem como objetivos eliminar o analfabetismo, promover a formação técnica dos trabalhadores por meio de cursos periódicos e dar prioridade educativa às pessoas que nunca frequentaram ou que abandonaram a escola.

Agora, com um sistema educativo estruturado, já foi possível dar passos significativos relativamente ao ensino e à própria educação em Cabo Verde. Na visão de Moura (2016), “começou- a verificar-se um maior compromisso e mais investimentos na expansão da rede escolar e na formação dos professores” (p. 104). Assim, a publicação da primeira LBSE (Lei nº103/III/90 de 29 de dezembro) permitiu que o acesso à educação aumentasse significativamente em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do país.

Com o decorrer do tempo, diversas mudanças ocorreram principalmente a nível de atualizações das políticas educativas e documentos que regem a sua prática, tornando assim o sistema educativo mais sólido e organizado. Uma das mudanças ocorrida foi a atualização da LBSE (nº103/III/90) pelo Decreto- Legislativo nº2/2010 de 7 de maio de 2010 que altera algumas prerrogativas da primeira reforma da LBSE.

Nesse âmbito, apresentamos de seguida na Figura 2 o organograma atualizado da organização do sistema educativo cabo-verdiano, de acordo com a Lei de Bases de 2010 (Decreto- Legislativo nº2/2010 de 7 de maio de 2010).

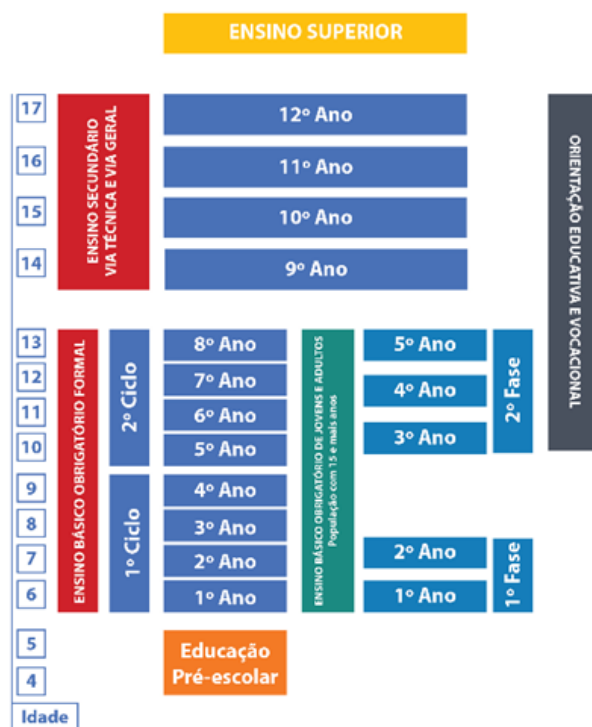


Figura nº 2- Organograma da Estrutura do Sistema Educativo de Cabo Verde

Fonte: [Ministério de Educação](#)

2.3- Educação especial em Cabo Verde: evolução histórica

Um dos pilares da sociedade é a educação, visto que é o meio pelo qual os indivíduos são ensinados todas as regras, normas, direitos e deveres, entre outros, existentes na sociedade. Sendo ela um direito de todas as crianças, como está definido na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (ONU), todo indivíduo independentemente das suas condições, físicas, intelectuais ou socioeconómica, tem direito à educação.

Em Cabo verde somente a partir dos anos 90, após diversas mudanças e transformações ocorridas na implementação de um ensino sólido e um sistema educativo que desse respostas a educação de todos os indivíduos, como antes citado na Lei nº 103/III/90, Primeira Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), é que se começou a dar importância ao ensino de pessoas com deficiência de acordo com o artigo nº44, ponto 1 citando que:

As crianças e jovens com deficiências físicas ou mentais beneficiarão de cuidados educativos adequados cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios, educativos necessários e de apoiar iniciativas

autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a sua recuperação e integração socioeducativa.

Entretanto, mesmo sendo a educação um direito de todos, consta na história da sua evolução, que nem sempre foi inclusiva, apresentando um caráter bastante seletivo durante vários anos. Cabo Verde não foge à regra, porque apesar de nos anos de 1990 já se incorporar um quadro normativo relativamente à educação de pessoas com deficiência, foi somente “a partir do ano 2010 que a viragem concetual, em sentido inclusivo, das modalidades de atendimento das crianças e jovens com necessidades educativas especiais começaram a serem implementadas em Cabo Verde”, (Carvalho, 2014, p. 31.).

Em termos históricos da evolução da educação especial em Cabo Verde, Censo (2004, citado por Ramos, 2010, p.14) alega que foi só partir de 1945 que o ensino se tornou obrigatório para todas as crianças, e Carvalho (1998, citado por Ramos, 2010, p. 15) sustenta que, nem todas as crianças eram incluídas e que o acesso a educação, era restrito às crianças consideradas “saudáveis” excluindo as que tinham quaisquer categorias de deficiência ou dificuldades de aprendizagem, caso que reflete que na época no que diz respeito às políticas de educação inclusiva, eram poucas as leis que regiam essa prática. Mas ao longo do tempo, diversas transformações ocorreram a nível do setor educacional de Cabo Verde, o que também impulsionou mudanças específicas no que diz respeito à forma como se passou a encarar a educação especial.

Segundo Graça e Batanero (2010, p. 35), um dos marcos importantes foi a fundação da ADVIC (Associação de Deficientes Visuais de Cabo Verde), no ano de 1993, de acordo com B. O 22/11/93, n. 47/93, 2ª série, com sede na cidade da Praia e com uma direção regional em São Vicente, “na qual operava nas áreas de escolarização; formação social e profissional; cultura e desporto; inserção no mercado de trabalho; apoio as famílias e reabilitação”. Entretanto, Barbosa (2003), afirma que devido a uma análise feita dos documentos oficiais e dos depoimentos registados, podia-se afirmar que o Ministério da Educação (MED) “até o ano 1993, em Cabo Verde, não dispunha de um corpo administrativo que respondesse pela educação voltada às pessoas com história de deficiência, embora esta já fosse amparada legalmente” (p. 85).

Posteriormente, no ano de 1994, como já citado anteriormente, foi realizada a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salamanca com o objetivo de “promover a Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais”, (prefácio p. III). Apelaram a todos os governos, incitando-os a:

- Conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respetivos sistemas

educativos, de modo que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais;

- Adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo, etc.

Nessa ótica Cabo Verde, no sentido de adotar e implementar os princípios defendidos pela Declaração de Salamanca, Carvalho (2014, p. 4) elucida que em novembro de 1994 apresenta-se no Boletim Informativo “Educação”, nº 16, o “Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada” (PIEEI), a qual pode se constar na Figura nº 3, elencando um conjunto de condições essenciais a serem cumpridas de forma a responder as demandas da educação de pessoas com deficiência na época. De acordo com Barbosa (2003, p. 92), o PIEEI, constituía-se como a primeira ação prática e formal do Governo relativamente à educação de pessoas com deficiência no arquipélago, tendo como fundamento legal a LBSE de 1990 no artigo 44º, ponto 2, a qual decreta que aos governos no âmbito da educação especial cabe essencialmente:

- a) proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens deficientes com dificuldades de enquadramento social;
- b) possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos deficientes;
- c) apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos deficientes, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sociofamiliar;

Na Figura nº 3 que se segue, apresenta-se uma página do Projeto implementado, sobre a Educação Especial Integrada em Cabo Verde.



Figura nº3- Educação Especial Integrada

Fonte: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35558/1/CEICV_ATAS_FINAL.pdf

E para que se efectivasse a implementação do PIEEI, começou-se a planear a formação de uma equipe técnica responsável pela sensibilização da população a fim de envolver toda comunidade na temática EEI, visando conseguir fazer o levantamento e identificação de pessoas com história de deficiência (Barbosa, 2003, p. 100). Tinha-se como objetivos a médio prazo, criar condições para que o projeto fosse posto em prática através da integração de crianças com história de deficiência no ensino regular; planejar, acompanhar e avaliar essas experiências nos anos de 1995 e 96, bem como criar condições para a viabilização da integração em outras localidades e Ilhas no ano letivo de 96/97 (PIEEI, 1994). Nesse sentido o projeto objetivava:

- Dar resposta às necessidades específicas da criança portadora de deficiência dentro do sistema regular de ensino;
- Potenciar as capacidades da criança, contribuindo para a sua socialização e integração no meio a que pertence;
- Criar condições que levem à modificação das atitudes e comportamentos face problemática do deficiente e

- Criar condições para que as respostas específicas sejam iniciadas o mais precocemente possível e em articulação com outras organizações da Rede Social – saúde, promoção social, serviços locais e comunitários (Barbosa, 2003, p. 88).

Tendo em conta os objetivos estabelecidos para a implementação do PIEEI, Barbosa (2003) refere que no mesmo ano, conseguiu-se formar uma “equipe da PIEEI, inicialmente composta por dois profissionais: um sociólogo e uma psicóloga” (p. 89), em que eram responsáveis pela realização de algumas atividades de sensibilização em torno da implementação do projeto nas escolas, a qual implicava fazer visitas às instituições públicas, privadas e religiosas, onde se desenvolviam temas sobre o assunto. Mais tarde, passa a fazer parte da equipe um fonoaudiólogo e dois professores, os quais são considerados técnicos da Direção Geral do Ensino.

Nos anos que se seguiram, o objetivo face a educação especial ainda continuou centrada na implementação PIEEI. Barbosa (2003), esclarece que no ano de 1995 as atividades realizadas incidiam em “definir metodologia de integração nas escolas; incentivar os órgãos competentes do MED a buscar formas de viabilizar a experiência piloto; criar suportes materiais para acompanhar e avaliar a experiência e proceder à colocação de crianças nas escolas regulares” (p. 91). Já em 1996 o objetivo centrava-se em conseguir criar condições a nível de todas as localidades e das restantes ilhas de forma que se conseguisse implementar o Projeto da Educação Especial Integrada de forma definitiva e igualitária em todo país.

E continuou-se o trabalho no âmbito da implementação do projeto tanto na ilha de Santiago bem como nas demais ilhas através da elaboração de diversos planos de atividades bem como visitas de acompanhamento de crianças que estavam no processo de integração. Entre os anos de 1999 a 2000 segundo Barbosa (2003, p. 101), foi apresentado o documento “Organização dos trabalhos na linha da escola inclusiva (2000)”, cujo objetivo assentava na formação de professores, de coordenadores pedagógicos e de gestores (diretores de escolas). E decorrente do objetivo da formação de profissionais na área da educação especial conseguiu-se formar técnicos na área da cegueira.

A partir do ano 2000, com o PIEEI já consolidado a nível do Ministério da Educação, todas as atividades a serem planeadas já envolvia ações em prol da sensibilização e a integração de crianças com deficiências na escola. Na sequência desta evolução, começou-se também a promulgar leis e políticas que pudessem reger essa prática. Segundo Carvalho (2014) “observa-se que a regulação institucional, as regras e o controle que aumentaram a partir dos meados do século XX, levou a uma reformulação a nível da ordem política local em relação à educação inclusiva” (p. 47), destacando-se os seguintes:

2000 – A Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência, que assegura a igualdade de direitos e oportunidades e de participação plena na vida ativa às pessoas portadoras de deficiência e prevê a integração das pessoas com deficiência no ensino e formação profissional;

2001 – A Lei Orgânica do Ministério da Educação, que atribui responsabilidades às Direções de Ensino Pré-escolar, Básico e Secundário quanto à integração da criança com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular;

2004 – O Plano Nacional de Ação para os Direitos Humanos e a Cidadania, que prevê os direitos e a eliminação de todas as formas de discriminação das pessoas portadoras de deficiência;

2006 – O Programa do Governo para a legislatura compreendida entre 2006 e 2011, que, no capítulo “Educação para o desenvolvimento: um desígnio nacional” absorveu o ideário da “escola inclusiva” ao inserir o objetivo de “fortalecer a educação especial com ênfase na integração escolar das crianças com NEE”;

2006 – O Plano Nacional de Ação para a Década Africana das Pessoas Portadoras de Deficiência (2006-2009), enquadrado no Plano de Ação Continental para a Década das Pessoas Portadoras de Deficiência, (1999- 2009). No domínio do setor educativo foi consagrado o conceito de “inclusão social” e “educação inclusiva”, no quadro da estratégia de Educação para Todos.

E todas essas políticas, leis, planos e programas surgiram no sentido de dar respostas às necessidades que se faziam sentir face à educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Cabo Verde, como havia sido proclamado na Declaração de Salamanca (1994) que:

A política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência. As exceções a esta norma deverão ser consideradas caso a caso, e apenas admitidas quando se conclua que só uma escola ou estabelecimento especial podem responder às necessidades de determinada criança (p. 17).

Atualmente em Cabo Verde o direito à educação vem garantido na lei fundamental da Constituição da República de CABO Verde- CRCV (2015), onde está proclamado que “todos tem direito à educação” (CRCV, 2015, art. 78.º). No mesmo artigo também é referido, segundo o ponto 3 alíneas (a; f), que para garantir o direito à educação incube ao estado “Garantir o direito a igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar; criar condições para o acesso de todos, segundo as suas capacidades, aos diversos graus de ensino, à investigação científica, à educação e criação artística”.

Na Lei de Base do Sistema Educativo cabo-verdiano-LBSE (2018), regido pelo Decreto Legislativo nº13/2018, no artigo 4.º, reflete essa normativa, garantindo também que “todo cidadão tem o direito e o dever da educação”. E no que se refere à educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, a mesma lei consagra, entre outros, que o “departamento governamental responsável pela área da educação, em coordenação com outros setores estatais, organiza formas adequadas de educação visando a integração social e profissional dos mesmos” (artigo 50).

Perante esse cenário em Cabo Verde, relativamente à educação de pessoas com NEE, criaram-se medidas concretas que pudessem permitir que todas as crianças com NEE frequentassem o ensino regular. De acordo com Alfama (2013, p. 61) em 2008 foi inaugurada numa das salas da Escola Secundária Pedro Gomes, na Achada de Santo António, cidade da Praia uma das primeiras Salas de Recursos (SR), a fim de responder às necessidades que havia face a inclusão de crianças com NEE. A mesma, era constituída por uma equipe multidisciplinar constituída por sete técnicos e tinha como objetivo:

- Promover a inclusão sócio - educativa dos alunos com NEE;
 - Melhorar a qualidade do ensino oferecendo uma melhor resposta educativa, tendo em atenção as características dos educandos com NEE;
 - Apoiar os docentes na identificação das NEE e na elaboração de um Plano Educativo Individual destinado a corrigir ou a compensar as NEE dos alunos;
 - Orientar as famílias, oferecendo apoio e seguimento ao longo do processo de escolarização dos alunos;
 - Enriquecer as respostas educativas através dos recursos disponíveis,
- (Alfama, 2013, p. 61)

Tendo em conta a medida tomada, para além da integração das crianças com NEE nas escolas regulares, já se estavam a dar passos significativos para a sua inclusão. O objetivo passou a ser não somente que as crianças com NEE frequentassem uma classe regular, como era o objetivo no início da história da educação especial em Cabo Verde, mas que ela realmente aprendesse de forma igualitária aos demais, de acordo com as suas necessidades. E a Sala de Recurso foi criada não só para auxiliar da inclusão de crianças com NEE dentro da sala de aula, mas também para dar apoio e orientação às crianças que precisavam de um acompanhamento extracurricular.

Alfama (2014), alega que conseguiu-se obter uma boa margem de sucesso com a implementação da SR, relativamente à “satisfação das famílias e, em especial, dos alunos com NEE quando progressos são alcançados; a relação estabelecida com as famílias, os professores com alunos com NEE, o aumento do número das SR, etc.” (p. 262). Durante os anos que se seguiram, segundo Alfama (2014, p. 264) citando a coordenadora do Núcleo da Educação Inclusiva na época, os objetivos da MED estavam centralizados na:

Regulamentação dos procedimentos especiais de atendimento aos alunos com NEE na linha da Educação Inclusiva; melhor definição de estratégias organizacionais/gestão e articulação dos serviços; continuar a investir na capacitação de Recursos Humanos; maior investimento em materiais didáticos adaptados; ter uma base de dados dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, assim como o dos professores já formados. E até 2016 conseguir implementar no mínimo uma SR em cada conselho da Ilha de Santiago bem como nas demais ilhas.

Após a implementação da primeira SR na ilha de Santiago, durante os 9 anos que se seguiram as ações do MED ainda estavam envoltas no objetivo da implementação de Núcleos de Educação Especial em quase todos os concelhos do País, bem como uma SR que auxiliasse na inclusão de crianças com NEE. Foi somente a partir do ano 2017, que começaram a ser tomadas novas medidas face á educação inclusiva em Cabo Verde, através da elaboração do Plano Estratégico para Educação (2017-2021). Este plano visava interceder em prol do “desenvolvimento da educação nos próximos anos, a partir de uma visão de longo prazo, que promova a educação como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação e integração do indivíduo na vida social” (p. 77).

Uma das ações realizadas foi a implementação do “Projeto IV- Inclusão das Crianças e do Adolescente com Necessidades Educativas Especiais”, tendo como visão de que uma escolaridade obrigatória de qualidade pressupõe o atendimento escolar a alunos com NEE, tendo como objetivo fundamental:

a promoção da igualdade de oportunidades para todos, na criação de condições condignas para os alunos com NEE e respetivos docentes, com a dotação das estruturas físicas de condições humanas, materiais e financeiras adequadas a

uma prática educativa voltada para a inclusão”. E apresentavam como estratégia:

- Diagnóstico dos alunos com NEE numa Plataforma Digital;
- Inclusão dos alunos nas escolas segundo uma classificação internacional que hierarquiza as crianças e jovens com NEE em três categorias (dependentes, os que podem ser habilitados e os incluídos);
- Formação de professores especializados em NEE, (p. 77)

Entretanto, para entender melhor a consolidação da educação especial no sistema de ensino cabo-verdiano, é crucial examinar os documentos normativos principais que orientam e sustentam as práticas inclusivas no país.

2.4- Principais documentos normativos que regem a educação especial em Cabo Verde

Ao longo do texto constata-se que a história da educação Especial em Cabo Verde passou por um moroso processo até se chegar a ações concretas que realmente impulsionavam a inclusão no seu sentido prático. Foram necessárias várias mudanças, adaptações e readaptações para se verificarem avanços significativos face à inclusão de crianças e jovens com NEE nas escolas. Atualmente ela é regida por um conjunto de medidas legislativas que visam garantir o acesso equitativo à educação para jovens e crianças com NEE.

Primeiramente apresenta-se **Constituição da República Cabo Verde, de (1980)**, atualmente **regida pela atualizada versão de 2010** que é de extrema importância visto que é a norma que trata da elaboração das demais leis. E no setor da educação está bem explícito citado no artigo nº77 “Todos têm direito à Educação” (p. 29) e que incumbe ao estado tomar medidas necessárias para que realmente essa educação chegue a todos e serve como base para a construção das políticas públicas e programas voltadas para a educação inclusiva.

No que diz respeito ao documento normativo que rege a educação especial começa-se por apresentar a implementação da **Lei nº103/III/90 de 29 de outubro** que aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano a qual fixa e fundamenta as primeiras medidas legais sobre a Educação Especial em Cabo Verde.

No ano de 2001 foi promulgada e foi implementada a Lei Orgânica do Ministério da Educação, o **Decreto-Lei nº25/2001**, que esclarece a estruturação do Sistema Educativo e regulariza as atribuições e competências dos diferentes órgãos e serviços no departamento governamental.

Em 2010 com objetivo de ser revista as Bases do Sistema Educativo da antiga Lei nº103/III/1990, foi publicado o **Decreto-Lei n.º 2/2010**, de 7 de maio, que visava a revisão de alguns pontos a nível da educação enfatizando a regulamentação do ensino Superior em Cabo Verde. A nível da Educação Especial, ainda eram poucas as medidas estabelecidas, somente o reconhecimento da integração de crianças e jovens com NEE nas escolas regulares, implicando uma nova abordagem metodológica de ensino e aprendizagem em relação aos educandos com deficiência.

Em 2011 saiu o **Decreto/Lei nº9/2011** que estabelece normas técnicas para melhorar a acessibilidade garantindo a segurança e a autonomia para cidadãos com mobilidade condicionada em espaços públicos.

Outro marco importante foi a **Portaria nº 27/2018** de 8 de agosto, na qual objetivava o desenvolvimento de políticas e programas que visem garantir condições de acesso às pessoas com deficiência, nomeadamente ao emprego, formação profissional e educação. E principalmente a aprovação do regulamento que define o processo de concessão de gratuidade na inscrição e frequência em estabelecimentos públicos e privados de educação pré-escolar, de ensino básico, secundário, e superior e de formação profissional para pessoas com deficiência.

No mesmo ano foi promulgado o **Decreto-Legislativo n.º 13/2018** de 7 de dezembro, que procede a primeira alteração ao Decreto-Legislativo nº2/2010 de 7 de maio que define as Bases do Sistema Educativo em diversos aspetos. No que diz respeito a Educação de Crianças com NEE, vem fixados alguns princípios e normas a serem cumpridas face a inclusão de crianças e jovens com NEE através da adaptação curricular, o desenvolvimento de recursos especializados.

No mesmo ano através do Caderno de Orientação foi implementado o **Sistema de Sinalização de Crianças e Jovens com NEE** a nível de todos os conselhos do país, em que consistia na identificação e sinalização de todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais a fim de serem efetuadas as devidas adaptações face ao processo de ensino e aprendizagem das mesmas.

Há também o **Plano Estratégico da Educação de 2021- 2026** que põe uma ênfase clara na promoção da educação inclusiva apresentando medidas e estratégias para atender alunos com NEE no ensino regular.

Por fim, de acordo com o MED, atualmente há a mais recente legislação, o **Decreto-Lei nº9/2024**, publicado no Boletim Oficial nº16, I Serie, de 29 de fevereiro de 2024. O decreto visa estabelecer os princípios e normas que asseguram a inclusão de crianças e jovens com NEE, a partir da implementação de medidas especiais no processo de educativo, que visam promover o acesso a participação e progresso de crianças e jovens com NEE. E de acordo com o BO, no artigo nº23 sobre as Medidas especiais, elas visam caso for necessário que sejam feitas: “Adaptação no processo de matrícula; Adaptação e organização das turmas; Adaptações curriculares individuais; Apoio pedagógico personalizado; Currículo específico Individual; Tecnologia de Apoio; Condições especiais de Avaliação”.

E decorrente desse decreto foi elaborado o **Guia Orientador de Procedimentos para a Educação Inclusiva**, que apresenta de forma mais detalhada e organizada os procedimentos e as ações a desenvolver com as crianças e jovens com NEE permanente tendo em vista o aperfeiçoamento da funcionalidade dos apoios educativos e da adequação das respostas educativas.

2.5- Medidas adotadas no âmbito da educação inclusiva em Cabo Verde

Com o objetivo de pôr em prática alguns dos objetivos acerca da inclusão de crianças NEE, acima citadas, o MED reforçou as suas ações visando intensificar o processo da inclusão educativa através da elaboração de um regime jurídico para a Educação Inclusiva de crianças e jovens com NEE. Para isso foi, necessário a constituição de uma Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), a capacitação dos seus profissionais, o reforço em materiais didáticos de apoio para as intervenções com os alunos com NEE, o reforço das competências técnicas dos professores que atendem os alunos com NEE, bem como a sensibilização das famílias dos alunos com NEE (Brochura da Implementação Sistema de Sinalização, 2018).

Uma das ações realizadas neste sentido, foi a Implementação do Sistema de Sinalização de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais, no ano letivo 2018/2019. Este sistema, permite a identificação de necessidades específicas e a definição de medidas educativas de acordo com o perfil de funcionalidade de cada aluno. Ela consiste na comunicação/ formalização de situações que possam indicar a existência de necessidades educativas. Para isso, incumbia a EMAEI estabelecida a nível dos concelhos do país, identificar, planejar e monitorar as intervenções pedagógicas para alunos com NE, do ensino pré-escolar ao ensino secundário (Caderno de Orientações - Ano Letivo (2018/2019)).

De acordo com o Caderno de Orientações - Ano Letivo (2018/2019) a Sinalização não se limitava a um “mero ato administrativo de encaminhamento para apoios especializados, e sim de assumir, antes de mais, um caráter pedagógico a nível das intervenções a serem planeadas que visava o sucesso académico das crianças ou jovem”. Sendo que:

Ela só deve ser feita quando o professor verificar que através de estratégias de diferenciação pedagógica não consegue responder às necessidades educativas do aluno. Antes de proceder a Sinalização o professor deve analisar as suas práticas (atitudes, estratégias, atividades, materiais utilizados, entre outros) no sentido de identificar aspetos que possam ser melhorados a nível do processo de ensino e de aprendizagem.

Em termos de funcionalidades, de acordo com Caderno de Orientações - Ano Letivo (2018/2019) o Sistema de Sinalização é efetuada ao longo do ano letivo e destina-se a todos os alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino e de

aprendizagem. Ela deve ser feita por pais ou encarregados de educação; Docentes; Direção da escola ou técnicos que intervêm com a criança ou jovem mediante o preenchimento de uma ficha modelo disponibilizada pela Delegação do Ministério da Educação. Na ficha vem registado o motivo da sinalização bem como outras informações sumárias sobre a criança ou jovem. Também é anexada toda a documentação que se considere importante para o processo de avaliação e é dirigida ao Delegado da Educação, que no prazo máximo de 5 dias após a sua receção, deverá submeter a mesma à EMAEI que dará continuidade ao processo.

Atualmente as intervenções feitas no âmbito da Sinalização de Crianças com NEE, é orientada pelas medidas estabelecidas no mais recente Caderno de Orientação do ano Letivo 2024-2025 e o Guia Orientador de procedimentos para Educação Inclusiva (2024) a qual apresenta medidas já atualizadas no sentido de “dar continuidade a implementação do Sistema de Sinalização, visando aperfeiçoar os procedimentos inerentes a esse processo, para que todos os alunos suspeitos de NEE sejam sinalizados e beneficiados com as medidas especiais sempre que se justificar” (p. 43). Para que isso aconteça conta-se com o importante papel da equipe EMAEI, a qual deve funcionar com o número mínimo de três elementos, sendo um psicólogo educacional, um professor com formação em educação especial e um técnico social. As áreas de formação das técnicas, devem ser voltadas a educação especial de forma que lhes dê ferramentas que lhes permitam fazer a sinalização de crianças com NEE garantindo a sua inclusão

A EMAEI deve estar sediada, preferencialmente, numa escola do ensino básico, devendo todos os elementos da equipe trabalharem no mesmo espaço e exercer as suas funções junto das demais instituições educativas do concelho.

Relativamente ao processo de sinalização segundo o Caderno de Orientações - Ano Letivo (2018/2019), a mesma é composta por algumas etapas até se conseguir chegar ao real motivo da dificuldade da criança bem como as intervenções a serem realizadas. Após a equipe EMAEEI receber a ficha de sinalização já devidamente preenchida com o motivo da mesma, procede-se a uma análise das informações nelas contidas e marca-se a primeira etapa do processo de sinalização, a avaliação da criança ou jovem.

Avaliação:

A avaliação é feita em duas em partes.

Na primeira é realizada uma entrevista aos pais com intuito de obter o máximo de informações acerca do desenvolvimento da criança desde a concepção até a idade atual, bem como a recolha de quaisquer outros documentos que se ache importante para o caso. E caso seja necessário, também é marcado uma entrevista com o professor ou monitor da criança, tudo orientado por um guião de entrevista.

Na segunda parte procede-se á avaliação da criança através da observação direta, seguindo um checklist com referência à Classificação Internacional de Funcionalidades,

Incapacidade e Saúde versão Criança e Jovem (CIF-CJ) e são realizadas também observações dos cadernos ou de outras atividades realizadas pela criança bem como a aplicação de testes psicopedagógicos.

Após as avaliações estarem terminadas procede-se a elaboração do Relatório Técnico Pedagógico.

Relatório Técnico Pedagógico (RTP)

O relatório é o segundo passo no processo de sinalização e intervenção com crianças que apresentam NEE, o qual, descreve em detalhe o perfil de desenvolvimento da criança, contemplando as áreas cognitivas, emocionais, sociais, linguísticas e motoras e para sua elaboração, utilizam-se aos dados recolhidos durante a avaliação feita.

De acordo como o Guia Orientador de Procedimentos para Educação Inclusiva (2024), o RTP deve conter ainda recomendações práticas e sugestões de intervenção, servindo de base para o desenvolvimento do Programa Educativo Individual (PEI) ou de outros planos individualizados. Após análise das informações recolhidas na avaliação e na entrevista, segundo o Caderno de Orientação (2018/2019):

Para o aluno que se comprove uma NEE temporária devem ser dadas orientações à escola no sentido de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem do mesmo;

Para o aluno que se comprove uma NEE permanente devem ser definidas no relatório técnico-pedagógico (RTP), as medidas educativas a serem implementadas no prazo de 35 dias com anuência do encarregado da educação.

E procede-se a elaboração do plano educativo individual (PEI), (p. 47).

Plano Educativo Individual (PEI):

Para o aluno com NEE permanente, é elaborado um Plano Educativo Individual (PEI) num prazo máximo de 17 dias, o qual fixa e fundamenta as medidas educativas (medidas especiais) a implementar, sendo que a sua elaboração feita com base nos dados que constam do RTP, resultantes da avaliação anteriormente realizada por referência à CIF. As medidas Especiais constituam a Adaptação no processo de matrícula; Adaptação na organização de turmas; Adaptação curriculares individuais; apoio pedagógico personalizado; Currículo Específico Individual; Tecnologias de apoio e Condições especiais de avaliação.

O PEI, estabelece essas medidas especiais e responsabiliza a escola pela sua implementação, com vista a promover a aprendizagem bem como as demais áreas nas

quais o aluno apresenta dificuldades. O PEI é desenvolvido de forma colaborativa, envolvendo professores, técnicos especializados bem como a família.

De acordo com o artigo nº 16 do B.O de 29 de fevereiro de 2024 no pré-escolar participam o educador de infância do grupo, o coordenador do pré-escolar, a EMAEI, os pais ou encarregados de Educação e sempre que se considere necessários outros especialistas. No 1º ciclo, participa o professor titular da turma, a EMAEI os pais; no 2º ciclo e no secundário o diretor da turma o subdiretor pedagógico os coordenadores do núcleo e de disciplina a equipe EMAEI, os pais e sempre que se considere necessário é solicitado especialistas em outras áreas. E no caso da criança ou jovem surdo com ensino Bilingue deve também participar na elaboração do PEI um docente de Língua Gestual

O PEI define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento personalizados, ajustados às necessidades da criança ou jovem, contendo:

- Metas específicas que a criança deve alcançar num determinado período;
- Estratégias pedagógicas e recursos adaptados, como materiais diferenciados, apoio individualizado ou uso de tecnologias assistivas;
- Metodologias de ensino mais adequadas, respeitando o ritmo de aprendizagem da criança;
- Critérios de avaliação, que permitem monitorizar os progressos e ajustar o plano conforme necessário.
- E apoios especializados, entre elas os recursos necessários (profissionais, produtos, apoio e equipamentos); as responsabilidades de cada um dos intervenientes das atividades na implementação do PEI; os espaços, frequência, a distribuição horária das atividades e os apoios especializados; formas de comunicação entre o docente e a EMAEI e os pais; e os procedimentos de avaliação e revisão do PEI (Guia Orientador, 2024, p. 15).

E caso for necessário implementar Adequações Curriculares Individuais estão previstas algumas entre elas:

- Introdução de áreas curriculares específicas que não faça parte da estrutura curricular comum (sistema de leitura e escrita braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada);
- Introdução da língua gestual para os alunos surdos;
- Dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologia de apoio não é suficiente para colmatar às necessidades educativas especiais resultantes da incapacidade;
- Eliminação de alguns objetivos e conteúdos de algumas disciplinas em função das características da aprendizagem e das dificuldades específicas do aluno;
- Modificação do tempo previsto para a aprendizagem do currículo escolar ou em determinadas disciplinas, (Guia Orientador, 2024, p. 16).

No final de cada ano letivo, deve ser elaborado um relatório circunstanciado dos resultados obtidos para cada aluno com a aplicação das medidas especiais estabelecidas no PEI. E quando a criança não consegue acompanhar o currículo regular, mesmo com adaptações, elabora-se o Currículo Específico Individual (CEI).

Elaboração do Currículo Específico Individual (CEI)

O currículo específico individualizado é uma medida especial que prevê alterações significativas no currículo comum, podendo traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade da criança ou jovem. Ela deve proporcionar aprendizagem de conteúdos específicos, adaptado às capacidades e potencialidades da criança, focando-se no desenvolvimento de habilidades funcionais e práticas que sejam úteis para a vida quotidiana, para que o aluno seja o mais autónomo possível não invalidando a participação do aluno em outras atividades da turma.

O CEI tem como base as medidas contidas no PEI, porém este tem um caráter mais específico, porque define conteúdos adaptados e ajustados ao nível da criança; prioriza o desenvolvimento de competências básicas, como autonomia, comunicação, mobilidade e interação social e integra atividades que facilitem a participação da criança no ambiente escolar e comunitário. Porém ela só deve ser aplicada em casos excepcionais em que mesmo com a implementação do Plano Educativo Individual, o aluno com NEE não consegue aceder ao currículo.

E todo esse processo deve ser reportado e relatado todos os anos pelos professores às equipes EMAEI, com o objetivo de se fazer uma análise dos progressos alcançados e as readaptações a serem feitas.

Elaboração do Relatório Circunstanciado (RC):

No final de cada ano letivo, deve ser elaborado um RC que é um relatório pormenorizado, dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI. O relatório deve explicitar a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar das adequações anteriormente aplicadas no PEI durante o processo de ensino e de aprendizagem e deve propor alterações necessárias ao PEI caso for necessário, constituindo parte integrante do processo individual do aluno. Ela deve apresentar:

- Um histórico do acompanhamento da criança, com informações sobre intervenções anteriores, adaptações implementadas e resultados obtidos;
- Uma descrição circunstanciada das necessidades específicas da criança, com base em observações, avaliações e pareceres técnicos;
- Recomendações ou encaminhamentos para serviços especializados, como apoio psicológico, terapia ocupacional ou encaminhamento para instituições de apoio. (Caderno Orientação, 2018, p. 47).

E para os alunos que já atingiram a maior idade ou já se encontram na fase final da escolaridade obrigatória elabora-se o último documento denominado como o Plano Individual de Transição (PIT).

Elaboração do Plano Individual de Transição (PIT)

O PIT destina-se ao aluno que beneficia de um Currículo Específico Individual e é elaborado para crianças e jovens com NEE que estão em fase de transição,

geralmente ao final da escolaridade obrigatória, com o objetivo de prepará-los para a vida adulta, a inserção no mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos. Este plano visa a promoção da inclusão social e profissional do jovem a fim de que desenvolva as competências necessárias para uma vida mais autónoma. É elaborada pela EMAEI em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais nomeadamente da parte da segurança social, e serviços de emprego e formação profissional. Ela deve ser datada e assinada pelos participantes da elaboração e sempre que possível pelo próprio jovem.

O processo da sua construção do PIT envolve:

- A identificação de habilidades funcionais, interesses, motivações, competências atitudes e capacidades que a criança/jovem já possui e aquelas que devem ser desenvolvidas;
- A definição de objetivos de transição, como aprender uma profissão, adquirir autonomia nas atividades diárias ou continuar a formação;
- A elaboração de estratégias e medidas específicas, como estágios supervisionados, formação em centros especializados ou atividades práticas;
- A articulação com a família, escolas, instituições formativas e empresas, para garantir o sucesso da transição.
- Garantir ao aluno o apoio e aconselhamento do que necessita antes, durante e depois do período de transição;
- Recomendações ou encaminhamentos para serviços especializados, como apoio psicológico, terapia ocupacional ou encaminhamento para instituições de apoio, (Guia Orientador, 2024, p. 199).

E esse processo acontece durante o ano todo a fim de que se consiga proporcionar uma educação inclusiva das crianças com NEE que estão inseridas nas escolas regulares. E isso foi possível porque ao longo dos anos foram promovidas diversas atualizações a nível de leis e políticas que permitiram esse avanço.

O sistema de Sinalização de crianças e jovens com NEE em Cabo Verde, de uma forma geral, representa um mecanismo fundamental para garantir a identificação precoce e a resposta adequada às necessidades educativas dos alunos.

Capítulo III - Educação Especial e Inclusiva em Portugal

3.1 Organização do sistema educativo português

Após analisarmos as políticas educativas de Cabo Verde, de acordo com o objetivo deste trabalho, é importante refletir acerca do sistema educativo português, pois apresenta características e iniciativas que podem ser comparadas e servir de modelos para situações educacionais similares. Portugal, como uma nação europeia e com uma longa história a nível da promoção de políticas educativas a nível da Inclusão, tem implementado reformas e estratégias nas últimas décadas visando garantir uma educação de qualidade e adaptada às diferentes necessidades de cada indivíduo.

Neste capítulo serão expostas as principais diretrizes do sistema educativo português, tendo como foco a organização do sistema educativo tendo em conta as suas características e a sua evolução até o momento atual; as políticas que fundamentam a educação inclusiva, bem como as novas atualizações feitas em prol da igualdade de oportunidade do acesso ao ensino. Esta análise permitirá destacar as semelhanças e as diferenças face ao Sistema Educativo de Cabo Verde, além de identificar as boas práticas que podem contribuir para o aprimoramento das práticas educativas no que diz respeito à inclusão de crianças e jovens com NEE em Cabo Verde.

Portugal é o Estado-Nação mais antigo da Europa, remontando a sua fundação ao ano de 1143. Ao longo dos anos, acompanhando o desenvolvimento do mundo, constata-se uma evolução considerável nos mais diversos níveis da sociedade, principalmente a nível do setor educativo, em que se pode caracterizar por um processo contínuo de reformas legislativas e estruturais, destinadas a satisfazer as necessidades da sociedade.

Atualmente, a nível da educação em Portugal é caracterizado por um sistema educativo sólido, organizado e estruturado de forma a dar respostas educativas aos mais diversos níveis de ensino. Entretanto, de acordo com Banks (1987, citado em Tavares, s.d., p. 159), “os sistemas educativos raramente se encontram em situações estáticas ou estacionárias, pulsando, bem pelo contrário, a um ritmo que não é inferior aos desafios que cada sociedade enfrenta”, ou seja, o sistema educativo português, apesar de estar no patamar a qual se encontra atualmente, passou por diversas mudanças e reformas ao longo dos anos no que diz respeito ao acesso e a qualidade da educação.

Como descrito por Tavares (s.d., p.161), “a história recente de Portugal contém muitas e interessantes ilustrações sobre as dinâmicas de transformação da Educação, vivida quer em avanços, quer em atrasos, relativamente a evolução da nossa

sociedade”. O que mostra que são vários os acontecimentos que influenciaram o desenvolvimento da educação:

- Os climas de abertura e de debate das reformas educativas empreendidas, quer nos anos setenta com Veiga Simão, quer nos anos oitenta com Fraústo da Silva, Deus Pinheiro e Roberto Carneio;
- O grande esforço de ordenamento legislativo iniciado com a Lei de bases de Educação;
- A reforma educativa desenvolvida os últimos anos procurando reordenar a máquina da educação, etc., Tavares (s.d., p. 161).

E por um sistema educativo de um país nunca ser estático, são exatamente as reformas e as transformações que permitem o aprimoramento e o aperfeiçoamento dos serviços prestados. Historicamente o sistema educativo de Portugal teve início durante a **Monarquia**, que segundo Pizarro (2013), é o período da história de um país em que a forma de governo é exercida pelo monarca e que foi a mais extensa de toda história de Portugal começando em 1143 até 1910.

A respeito disso, Martins (2004,), frisa que “a educação da criança foi muito descuidada pela monarquia fraternal apesar de se criarem nos finais do século XIX várias Organizações e Operárias (barbeiro, sapateiros, artes) ...” (p. 14). E no que diz respeito a educação especial era praticamente inexistente, limitando-se a iniciativas isoladas e geralmente assistencialistas. Reformas importantes implementadas nessa época foi a possibilidade de criar ensino infantil (dos 4 aos 6 anos), na cidade de Porto e Lisboa, do ensino de cegos e surdos, como também se começam a criar vários Asilos e Institutos para cegos e Surdos Martins (Martins, 2004, p. 18).

Em seguida com a instauração da **1ª República** em 1910-1926, de acordo com Martins (2004, p. 18) registou-se uma maior preocupação com a educação Pública refletida na implementação de alguns decretos nomeadamente Decreto de 29 de março de 1911 que criava as bases para uma organização do ensino primário, bem como da implementação da escolaridade, gratuita e obrigatória. Sobre a educação especial as reformas ao nível legislativo davam enfoque na necessidade de criar Escolas Especiais (cegos, surdos-mudos, e atrasados mentais), tendo sido criado em 1915 o instituto Médico Pedagógico da Casa Pia de Lisboa (Ribeiro, 2023). Porém o modelo apresentado face à educação de crianças com necessidades especiais foram bastantes segregacionista, centrados na produtividade do ser humano, ou seja, queriam “Tornar o outro o mais normal. Procurava-se selecionar os pequenos anormais, também chamados educáveis, indivíduos que por meio de tratamentos adequados e de uma educação especial” (Ribeiro, 2023, p. 89).

Em 1926 até 1974, instaurou-se a **Ditadura** em que o sistema educativo foi fortemente centralizado e marcado por uma forte componente moral e ideológica. Em termos educativos, Rosado (2014, p. 3), refere que “durante o período da ditadura, a situação do ensino em Portugal espelhava o desinteresse e o desinvestimento do governo na educação e na cultura dos cidadãos”. A educação especial nessa fase permaneceu um tanto estagnada continuando como um complemento assistencialista. Entretanto conseguiu-se implementar algumas medidas, das quais segundo Ribeiro (2023, pp. 96-97), pode-se citar a reorganização do IAACF (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira) agora na tutela do Ministério da Educação Nacional sob a direção do Dr. Vítor Fontes incumbido de “desempenhar com plena eficiência o papel de centro selecionador de anormais”, bem como a “ criação de classes especiais nas escolas para as crianças que, não usufruindo do ensino inseridas numa turma, o poderiam aproveitar de forma individualizada por professores especializados” (Ribeiro, 2023, p. 98).

Após esse período, no ano de 1974 deu-se uma revolução a nível político, a **Revolução de 25 de abril** que marcou uma transformação significativa no sistema educativo português, com a democratização da educação como um dos principais objetivos. Na visão de Rosado (2014, p. 12) a década de 70 teve um marco determinante de implementações e de renovações significativas na educação especial, estando relacionada a mudança do paradigma face ao deficiente bem como novas ideias sobre a escolaridade. Entre elas pode se citar a Constituição da República Portuguesa de 1976 que consagrou o direito à educação para todos, incluindo das pessoas com deficiência. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) consolidou essa perspectiva, e o Decreto-Lei n.º 319/91 que estabeleceu princípios fundamentais para a educação especial, promovendo a integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares e garantindo recursos e apoios especializados.

Todos esses acontecimentos influenciaram a organização do Sistema Educativo de forma estruturada e organizada. Tendo em conta as Leis que começaram a serem implementadas em prol da Educação Inclusiva, assim como no Sistema Educativo de Cabo Verde, em Portugal como já citado anteriormente foi também impulsionada pela Constituição da República de 1976 a qual esta proclamada no artigo 73 n.º 1 “ Todos têm direito à educação e à cultura”, e no n.º 2 “ O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais”. No que respeita ao deficiente, o artigo 71.º estabelece os direitos e deveres destes cidadãos, “assim como atribui ao Estado a responsabilidade de operacionalizar uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, visando a efetiva concretização dos seus direitos” (Mesquita, 2001, p. 9) Ou seja, compete ao estado desenvolver as medidas necessárias para que a educação chegue a todos e de forma igualitária.

Esta diretriz, foi consolidada com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), de 14 de outubro de 1986, sendo também a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece as diretrizes da estrutura e da organização do sistema educativo de Cabo Verde. Mesquita (2001), explica que essa Lei de Base estabelece uma nova organização do sistema educativo português, em que determina os apoios e complementos educativos necessários à promoção do sucesso escolar; delibera os princípios gerais da formação de educadores e professores; estabelece a organização dos recursos materiais; deliberou também os princípios da administração do sistema educativo; aponta os meios de desenvolvimento e avaliação do sistema educativo e realça o papel do ensino particular e aponta as disposições finais e transitórias relativas à implementação e aplicação da lei.

Com a publicação da LBSE, verificou-se diversas alterações a nível do sistema administrativo da educação em Portugal e nas estruturas de funcionamento do ensino integrado. De acordo com Mesquita (2001):

O Decreto-Lei N.º 3/87, de 3 de janeiro estabeleceu a fusão das Direções Gerais de ensino Básico e Secundário num órgão central único - a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS). Simultaneamente, foram criadas as Direções Regionais de Educação, a quem foram cometidas várias funções, de entre elas orientar as estruturas de educação especial (p. 160).

De acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986 (versão atualizada), no que refere a organização geral do Sistema Educativo, ela compreende a Educação pré-escolar; educação escolar e educação extraescolar. E conforme apresentado nesta lei no artigo n.º 4:

- **A educação pré-escolar**, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. Ela destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Um dos seus objetivos visa estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades (artigo n.º 5, p.6);

- **A educação escolar**, compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais (a educação especial; a formação profissional; o

ensino recorrente de adultos; o ensino a distância; o ensino português no estrangeiro) e inclui atividades de ocupação de tempos livres.

- A **educação extraescolar** engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

No tocante ao ponto da Educação Especial, na mesma Lei de base 46/86 (versão atualizada), no n.º 1 do artigo n.º 20 explica que “A educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais, como também integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades”. E no n.º 3 são determinados os objetivos do próprio sistema educativo relativamente à sua implementação que visavam :

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Cada um desses subpontos remontam a uma estrutura agora já definida e que tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem inclusiva e de excelência para todos. O organograma exibido na Figura n.º 4 demonstra de maneira clara a estrutura hierárquica e funcional do Sistema Educativo Português ressaltando e destacando os diferentes níveis de ensino e as suas articulações.

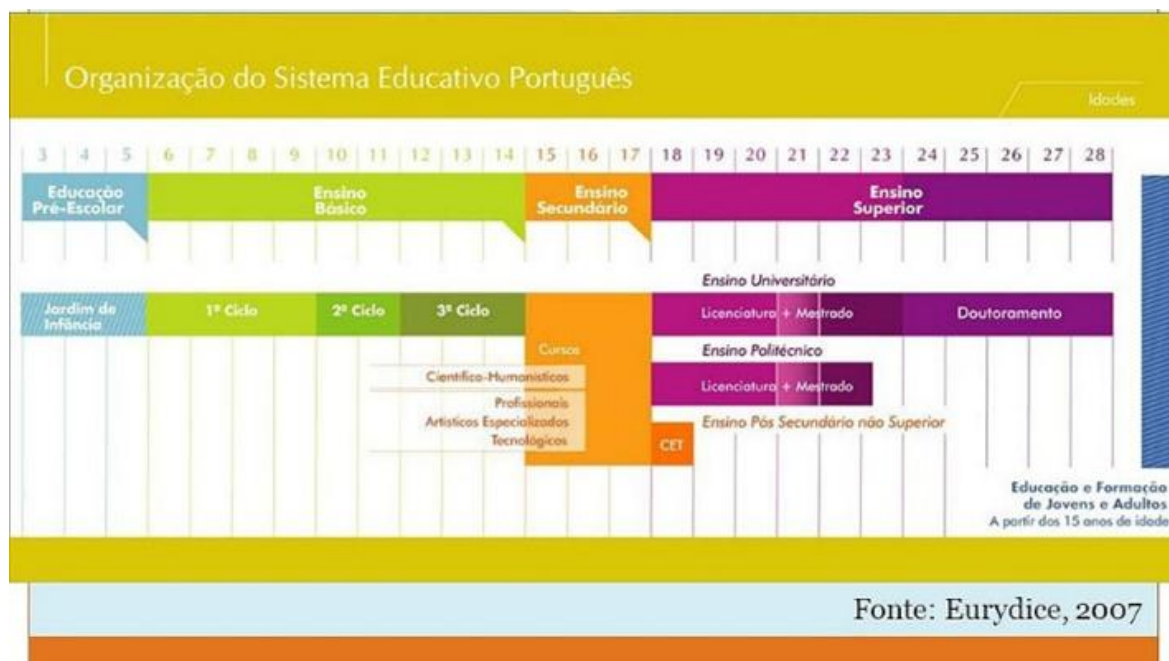


Figura nº4: Organograma do Sistema Educativo Português

Fonte: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/organizacao-do-sistema-educativo-e-da-sua-estrutura>

É importante mencionar que, para uma análise mais detalhada da evolução e do progresso da educação especial em Portugal, as informações adicionais serão discutidas no próximo subponto, onde se examinará a história da educação especial no país, ressaltando os principais marcos legislativos, pedagógicos e sociais que impactaram esta área ao longo do tempo

3.2 Educação especial em Portugal-Evolução Histórica

A história da educação especial em Portugal, caracteriza-se por uma evolução progressiva marcada por importantes marcos legislativos e sociais, caracterizado por épocas em que havia exclusão total de crianças com necessidades educativas especiais até o atual momento em que houve progressos notáveis a nível da inclusão dessas crianças. Tal como afirma Mesquita (2001) “em Portugal a educação das crianças deficientes foi, durante muitos anos, caracterizada por práticas segregativas tradicionais realizadas em escolas ou centros de Ensino Especial” (p. 39), ou seja, um dos acontecimentos que caracteriza a história da educação especial em Portugal é a construção de diversas instituições de caris assistencialista para as crianças com necessidades especiais.

Fazendo uma comparação com a história da educação especial em Cabo Verde também se deparava com a mesma situação, em que as crianças com NEE não podiam

frequentar o ensino regular, no caso de Portugal, acontecia mesmo feito, mas diferenciando-se um pouco da realidade cabo-verdiana, porque já havia instituições específicas para crianças com necessidades especiais, ou como se designava na época “retardados” ou “atrasados”. De acordo com Borges (2011):

A educação de crianças deficientes em Portugal iniciou-se no século XIX, orientada em duas vertentes: uma assistencial (para a qual foram criados asilos) e uma educativa, a partir de 1822, com a criação do primeiro estabelecimento para atendimento de surdos e cegos, mais tarde agregado à Casa Pia de Lisboa. Em 1913, um outro pedagogo e provedor, António Aurélio da Costa Ferreira, deu um novo impulso à educação de surdos, organizando o primeiro curso de especialização de professores (p. 9).

Entretanto, Rodrigues e Nogueira (2010, p. 2) afirmam que foi a partir de 1941 que a educação de alunos com deficiência teve maior impacto, quando foi criado, em Lisboa, o Curso para Professores de Educação Especial, pelo Doutor António Aurélio da Costa Ferreira.

Porém, em termos cronológicos foi apenas em meados da década de 70, devido a diversas movimentações e preocupações a nível internacional acerca das perspectivas igualitárias, como o caso da “Public Law 94-142”, nos EUA (1975) e o “Warnock Report”, no Reino Unido (1978), considerando a educação como um todo, fez com que houvesse diversas reestruturações a nível das políticas de educação especial. Em Portugal, também devido a diversas transformações a nível económico, social e político, é que começou a serem tomadas as primeiras iniciativas de integração de crianças com deficiência. (Mesquita, 2001, p. 139; David, 2015, p. 7). No ano de 1971, foi publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes – que promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Segundo Borges (2011, p. 19), a partir dessa data, com a criação da Divisão do Ensino Especial, os governos começaram a atribuir maior importância e apoio à educação especial. E no ponto de vista de Mesquita (2001, pp. 139-140), pode-se analisar a evolução da integração escolar em Portugal em função de três marcos legislativos internos, que alteraram profundamente a política educativa da educação de crianças com necessidades educativas especiais. Sendo:

- O primeiro período, que se inicia com a proposta da Lei Nº5/73-“Reforma Veiga Simão”;
- O segundo período, marcado pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)-Lei Nº46/86;
- O terceiro período, que é caracterizado pelo enquadramento legal do regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino, influenciado pela publicação do Decreto-Lei Nº319/91.

E tendo em conta a proposta de reforma de Veiga Simões, no dia 6 de janeiro de 1971, foi apresentado um projeto de reforma do sistema educativo para ser levado à discussão pública. E em 25 de julho de 1973 a Lei, conhecida como Reforma Veiga Simão, era decretada e promulgada no Diário do Governo, como refere Mesquita (2001). Segundo Fernandes (1973, citado por Mesquita 2001, p. 145), essas leis aprovavam as bases a que devia obedecer a reforma do sistema educativo, em que apresentavam algumas inovações a nível da:

- Preparação de todos os cidadãos para participarem na vida ativa como elementos ativos do progresso do País;
- Da obrigação do Estado em assegurar a todos os cidadãos o acesso à educação e cultura, independentemente de outra distinção que não fosse a resultante do mérito e da capacidade do indivíduo;
- Criação Institutos Superiores de Educação Especial (para formarem os professores de crianças deficientes ou inadaptadas), etc.

Essas leis propunham diversas mudanças a nível da estrutura organizativa da educação começando por garantir o direito a educação de todos bem como a formação do pessoal docente. E apesar de todas essas mudanças, foi somente a partir da “Revolução do Cravos” em 1974 que se começou a dar maior importância a Educação Especial. Nesse contexto, Nunes (2022,) alega que “foi especificamente em 1974, que um trabalho mais abrangente de integração de alunos com deficiência nas escolas regulares passou a ser desenvolvido” (p. 42).

Uma política de Educação Integrada foi cunhada, ao longo dos anos setenta e oitenta, com a constituição das equipas de ensino especial integrado (mais tarde, equipas de Educação Especial integrada), com

professores maioritariamente itinerantes, que prestavam apoio às crianças com deficiências e/ou necessidades educativas especiais que frequentavam as escolas regulares (Nunes, 2022, p. 42).

E a partir dessa década, nomeadamente entre os anos 70 e 80, depois da revolução de 25 de abril de 1974, foram iniciadas algumas reformas legislativas. Nesse sentido Afonso e Moreno Afonso (2005, citados por Borges 2011), indica que foram estabelecidas três leis, que constituem um conjunto de princípios que haviam sido fixados nas convenções internacionais por muito tempo, sendo elas: “a Constituição da República Portuguesa no ano 1976, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e a Lei de Bases da Prevenção e Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989)” (p. 12).

A Constituição, como refere Capucha e Nogueira (2014), “é um dos pilares normativos em que se alicerça ainda hoje muitos dos direitos humanos” (p. 500), nela está proclamada no artigo 71º, nº 1 e 2:

Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados; e que Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias (...)

O ou seja, era dever do estado garantir o acesso a educação e a integração do cidadão com deficiências. A despeito dos avanços que se conseguiram obter, ainda assim havia muito que se fazer e constava ainda, uma clara insuficiência a nível da oferta educativa para os alunos com deficiência nas escolas regulares. Situação que favoreceu o desenvolvimento de instituições organizadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIs), a partir de 1975, a qual visavam dar respostas pedagógicas e sociais que o sistema de ensino integrativo tinha dificuldades em consolidar (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 99).

Alguns anos depois, precisamente nos finais década de 80, e início da década de 90 entra-se num período de grande produção legislativa no âmbito da educação especial em Portugal. De acordo com Capucha e Nogueira (2014, p. 515) decorrente da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, tal facto permitiu que a nível do desenho da legislação nacional, principalmente a nível da educação especial

sofresse uma forte influência no que diz respeito a integração das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. E no mesmo ano, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 46/ 86 de 14 de outubro de 1986, que determina a Universalidade, a obrigatoriedade e o caráter gratuito da escolaridade básica em Portugal. No artigo 20º são estabelecidos os objetivos da Educação Especial que prossegue a recuperação e integração socioeducativa de alunos com necessidades educativas específica (...), e no artigo 21º refere-se à organização da educação especial segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados. E baseando-se nesses artigos, Rodrigues e Nogueira (2010, p. 99) afirmam que a partir desse momento uma nova perspectiva de “Escola para Todos” foi fortemente impulsionada por esses artigos.

Já nos anos 90, a educação integrada se popularizou na rede educacional regular, sendo por fim estabelecido e normatizado pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto de 1991, que veio a regulamentar a Lei n.º 46/86 (LBSE) no domínio da educação especial e visa “regular a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” Coelho et al (2007, p. 185). E foi a partir dessa lei, que é introduzido o termo Necessidade Educativas Especiais (NEE), permanente ou temporária, responsabilizando a escola pública ou regular pela educação de todos os alunos principalmente aqueles com NEE, e que atribuiu um papel mais relevante aos pais, face à orientação educativa dos seus filhos.

O Decreto-Lei 319/91, prevê também um conjunto de medidas a aplicar a alunos com NEE na escola regular, que antes estavam reservadas ao ensino especial de acordo com artigo 2: “equipamentos especiais de compensação; adaptações materiais; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na organização de classes ou turmas; apoio pedagógico acrescido; ensino especial”. E mediante o artigo 15º e 16º, O Decreto-Lei prevê ainda que os alunos com NEE passem a ter um Plano Educativo Individual (PEI) e um Programa Educativo (PE). E que, nos casos em que a aplicação das medidas implementadas não tenham surtido efeito, sejam os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, a propor o encaminhamento, desses alunos, para uma instituição de ensino especial (artigo 12º).

De acordo com Martins (1998), este decreto veio a regulamentar as “Medidas do Regime Educativo Especial que consistem em criar uma serie de condições em que se pode processar o ensino/aprendizagem” (p.11). E pode-se notar que, com este decreto, se verificou um importante esforço por parte do Estado para promover uma educação mais equitativa e acessível, rompendo com o paradigma anterior, que limitava a resposta educativa dos alunos com NEE ao ensino especial.

Após a promulgação de Decreto-Lei 319/91, ela foi complementada por sucessivas regulamentações como afirma Coelho, et al (2007, p. 186), podendo-se destacar entre elas, o Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho de 1997, que surge para dar

cumprimento às recomendações da Declaração de Salamanca de 1994, “numa perspetiva mais abrangente de Escola Inclusiva. É assim iniciado um processo de mudança significativas no que respeita à forma de conceptualizar e de organizar o apoio educativo para crianças com necessidades educativas especiais” como refere Mesquita (2001, p. 189)

O Despacho estabelece um regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo. Martins (1998) sustenta que o despacho, define o professor de apoio educativo como “o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto: ao professor e a família na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino e aprendizagem” (p. 12). O Despacho tem como princípios orientadores de acordo com Martins (1998), “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar de modo articulado e flexível os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos” (p. 12)

E de uma forma resumida o Despacho 105/97, veio até certo ponto a implementar algumas ações necessárias face a Inclusão de crianças com NEE, elucidando disposições legais que apontam para a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada visado aprendizagem das crianças, independentemente da particularidade da cada criança (Martins, 1998, p. 12).

No ano de 2008, é publicado o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 que revoga o DL nº 319/91, de 23 de agosto e que traz à discussão pública a educação especial, a inclusão, a deficiência, as necessidades educativas especiais e todos os conceitos adjacentes, refletindo-se numa mudança de paradigma. No artigo 1º ponto 1, apresenta como princípios básicos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário do setor público, particular e cooperativo. O decreto fornece também novas orientações para a Educação Especial e as adequações das práticas educativas relativas aos alunos com necessidades educativas especiais que, segundo o art.1º, ponto 2, que tem por objetivo:

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Este Decreto, veio a assentar numa perspetiva médico-clínica, centrando-se na identificação de alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carater Permanente que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de condições de saúde ou deficiências, de acordo com a Classificação

Internacional de Funcionalidade (CIF). Mediante isso, surge uma nova abordagem que se dedicou à utilização do quadro referencial da CIF, no processo de avaliação de crianças e adolescentes com o objetivo de determinar sua elegibilidade para as Necessidades Educativas Singulares (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 100).

O Decreto 3/2008, trouxe significativas alterações na forma de responder educativamente aos alunos com NEE e como descrito por Carvalho (2013), o decreto vem estruturar a Educação Especial tendo em conta alguns critérios como: “Procedimentos e respetivos intervenientes na operacionalização da educação especial; Medidas educativas previstas para alunos integrados no regime da Educação Especial e as Modalidades da educação especial” (p. 35). Sobre os Procedimentos de referenciação e avaliação, e de acordo com o artigo 5º, deve ocorrer o mais precocemente possível detetando os fatores de riscos associados as limitações. Ela efetua-se por pais ou encarregados de educação dos serviços de intervenção precoce ou outros técnicos e serviços que intervêm com a criança

No que diz respeito as medidas de educativas, no artigo 16º são estabelecidos o: Apoio pedagógico personalizado; Adequações curriculares individuais; Adequações no processo de matrícula; Adequações no processo de avaliação; Implementação do Currículo Específico Individual que pressupõe alterações significativas currículo comum através da introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, e função do nível de funcionalidade da criança ou jovem e as Tecnologias de apoio.

Relativamente a modalidade de Educação especial consoante o artigo 23º, o Decreto-Lei apresenta quatro modalidades específicas de educação: escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos; escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão; unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; e, unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita, sobre as quais não nos iremos debruçar, por não se coadunarem com a natureza do presente estudo.

Uma das mudanças de extrema importância que também foi preconizado neste Decreto, foi o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), que analisa as necessidades e capacidades do aluno, de seguida o Plano Educativo Individual (PEI) a qual fixa e fundamenta os apoios especializados e as formas de avaliação. O Plano é elaborado pelo docente ou diretor de turma e pelo docente de educação especial e deve ser acordado pela família do aluno. Também é introduzido o Plano Individual de Transição (PIT), que visa a preparação dos alunos para a vida pós-escolar cuja necessidades o impedem de acompanhar os objetivos currículo comum, a integrarem-se na vida pós-escolar, e sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional. Ela também prevê a introdução de áreas curriculares específicas bem como define o serviço docente e não docente em educação especial.

Nesse ponto, Rodrigues e Nogueira (2010), afirmam que o decreto circunscreve a

Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas de Carater Permanente (NEECP), formalizando a separação entre a Educação Especial – exclusiva para todos os alunos que apresentem NEECP identificados por referência a CIF – e os Apoios Educativos, que prestam atendimento aos restantes alunos com dificuldades Escolares (p. 101).

Ou seja, o Decreto passou a reconhecer como beneficiários da educação especial somente os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP), de acordo com a Classificação do CIF. Capucha e Nogueira (2014, p. 526) elucidam que o Decreto 3/2008, cria ainda os Centros de Recursos para Inclusão (CRI), através de estabelecimentos de parcerias com Instituições particulares ou centros especializados, visando o auxílio na referenciação e avaliação das crianças e jovens com NEE de carater permanente; a participação na elaboração do PEI e CEI bem como na intervenção junto das crianças e das famílias (artigo 29º e 30º).

Em suma o Decreto-Lei n.º 3/2008 trouxe à discussão pública a Educação Especial, a deficiência, as Necessidades Educativas Especiais e principalmente a inclusão e todos os conceitos adjacentes. Constituiu também, um progresso significativo na estruturação e execução de ações educativas, visando favorecer uma maior inclusão no ambiente escolar. Todavia, apesar das inovações introduzidas, o Decreto foi alvo de críticas, sobretudo “por adotar uma perspetiva considerada restritiva, bem como na aplicação do CIF nas avaliações feitas”, como afirma Valente (2019, p. 27).

Com o objetivo de superar determinadas limitações e estabelecer novas ações que visam favorecer uma inclusão mais ampla e eficaz, foi aprovado em 2018 o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, o qual instituiu um novo regime jurídico referente à educação inclusiva, apresentando medidas inovadoras e abordando algumas falhas identificadas na legislação anterior. Este Decreto identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

Sobre este novo Decreto, tal como refere Silva (2021), apesar de já no anterior decreto já se referia a palavra “Inclusiva” no sentido de desenvolver uma ação educativa através de estratégias personalizadas e individualizadas, no Decreto n.º 54/2018, pretende-se ir mais longe, porque transfere o foco das “necessidades educativas especiais” de algumas crianças e jovens para as “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, possibilitando a TODOS o acesso ao currículo e às aprendizagens, na sua plenitude” (p. 5). Medidas essas, que visam garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo.

De acordo com o Decreto 54/2018 o seu artigo nº1 refere que este estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Silva (2021), refere que as novas medidas do decreto, vêm desempenhar um papel fundamental ao enfatizar que a inclusão vai além da simples integração física dos estudantes, englobando a aplicação de práticas pedagógicas que favoreçam seu aprendizado e desenvolvimento de maneira completa e significativa.

De acordo com Pereira et al. (2018), este novo decreto “vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo que proporcione a todos a participação...” (p.7). E apresenta como características marcantes do Decreto-Lei, a descompartimentação da escola e do processo de ensino e de aprendizagem, abandona uma conceção restrita de “medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais” e assume uma visão mais ampla, implicando que se pense a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas, (Pereira et al., 2018, p. 12). Face ao diploma anterior, ela apresenta algumas mudanças sendo elas:

- Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais;
- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais; - Estabelece um continuum de respostas para todos os alunos;
- Coloca enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos;
- Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos de saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (Pereira et al., 2018, p. 12).

Relativamente às mudanças que envolvem a organização da escola, a tomada de decisões e na ação educativa, requer um entendimento comum a nível concetual e terminológico por parte dos atores envolvidos no ato educativo.

Entre algumas definições, no artigo 2º do presente decreto, as que se prendem com as medidas de gestão curricular a desenvolver com vista ao sucesso educativo de cada aluno, são as : Acomodações curriculares, medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino; Adaptações curriculares não significativas, medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos.. e Adaptações curriculares significativas, medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver.

Estas mudanças baseiam-se nos princípios norteadores do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, nomeadamente a educabilidade universal (todos têm capacidade de aprendizagem), equidade (todos têm acesso aos apoios adequados para atingir o seu potencial) e a personalização (planeamento centrado no aluno), tendo em conta a autodeterminação e o envolvimento parental, como figuras centrais no desenho curricular perspetivando um futuro ativo (art.º 3.º, DL 54/2018).

De acordo com Pereira et al. (2018, p. 18), esses princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva, resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a **Abordagem Multinível** e o **Desenho Universal** para a aprendizagem”. A este respeito, Silva (2021, p. 6), alega que essas duas estratégias metodológicas surgem da necessidade de serem ajustadas e adaptadas as mudanças de pensamento e mentalidade que abrange um maior compromisso com a inclusão e que tem como objetivo atender à variedade de necessidades de todos os estudantes. Perspetiva essa sugerida na Assembleia Geral das Nações Unidas em 2007 e reiterada na Declaração de Lisboa sobre Igualdade Educacional em 2015. Sendo assim, este enquadramento evidencia que o Decreto-Lei n.º 54/2018 não só responde a necessidades internas do sistema educativo português, como também está alinhado com orientações internacionais que defendem uma educação mais justa, equitativa e acessível para todos.

Sobre as opções metodológicas do Decreto-Lei 54/2018, no que toca a **Abordagem Multinível**, Pereira et al. (2018) explica-a como sendo “um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem” (p. 18). Conforme o artigo 6º do Decreto-Lei, estas medidas têm como finalidade adequar-se às necessidades de cada aluno, promovendo a equidade de oportunidades no acesso ao currículo, ao longo de toda a escolaridade obrigatória e variam de escola para escola, consoante os recursos e serviços de apoio disponíveis em cada uma. Uma das suas características é a organização por níveis, segundo os artigos 8º e 9º, e os mesmos variam de acordo com o tipo, intensidade e

frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas. Essas medidas são as seguintes:

- **Medidas universais-** referem-se a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos.
- **Medidas seletivas-** incluem práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções de nível 1. Estas medidas podem consubstanciar-se, por exemplo, em intervenções implementadas em pequenos grupos e tendencialmente de curta duração.
- **Medidas adicionais-** referem-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos pequenos, e geralmente mais prolongadas. Este nível de intervenção, por vezes, requer a realização de avaliações especializadas.

E de uma forma geral, essas medidas constituem assim, um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos, orientadas para a aprendizagem e exigem que a sua determinação se faça por referência ao currículo. Nesse sentido o enfoque das abordagens multinível não é na avaliação da aprendizagem, mas na avaliação para a aprendizagem. A abordagem multinível apresenta nesse caso a avaliação formativa tendo um carácter central nesta abordagem, na medida em que constitui uma modalidade de avaliação centrada na aprendizagem.

Relativamente ao **Desenho Universal** para aprendizagem, segundo Pereira et al (2018, p. 18), este apresenta-se como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Definindo-se como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos e constitui-se como uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula. Assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular (Pereira et al., 2018, p. 22). Dessa forma ela assenta em três princípios bases com objetivo de tornar a aula acessível para todos. Sendo os princípios:

1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento (“o porquê” da aprendizagem), reconhecendo que os alunos diferem nos seus interesses e na forma como podem ser envolvidos e motivados para a aprendizagem, os professores organizam o processo de ensino e aprendizagem equacionando múltiplas opções para envolver e motivar os alunos.
2. Proporcionar múltiplos meios de representação (“o quê” da aprendizagem): tendo em conta que os alunos diferem no modo como compreendem a

informação, não existe um meio de representação ideal para todos os alunos. Cada turma é constituída por alunos que apresentam características diversas, nomeadamente em termos de background cultural, de compreensão da informação, de formas privilegiadas para aceder e processar a informação (auditiva, visual, cinestésica), que traduzem necessidades diferentes de acesso aos conteúdos. Assim, para tornar a informação acessível, é essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação.

3. Proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão (“o como” da aprendizagem), que pressupõe que os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que aprenderam. Por exemplo, a realização de atividades de escrita manual para alguns alunos que apresentem limitações motoras pode constituir uma barreira à sua participação e aprendizagem.

A utilização em sala de aula dos três princípios mencionados favorece a formação de ambientes de aprendizagem acessível e desafiadora para todos os estudantes, razão pela qual devem ser levados em conta no planeamento das aulas. Só é possível fazer essas adaptações com base nos princípios apresentados, tendo diversos recursos necessários que vão contribuir para um ambiente de aprendizagem. Nesse sentido as escolas têm de recrutar um conjunto de recursos, especialmente, humanos, organizacionais e específicos existentes na comunidade, para que seja possível ao longo do percurso escolar, mediante a heterogeneidade de alunos, responder às diferentes modalidades de educação e formação (Pereira et al., 2018).

De acordo com artigo 11º, são recursos humanos específicos, os docentes de educação especial, os técnicos especializados, entre os quais psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assim como os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

Os recursos organizacionais específicos incluem a EMAEI, Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), escolas de referência na área da visão, escolas de referência para a educação bilingue, escolas de referência para a intervenção precoce e centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação voltados a educação especial (CRTIC) (art.º 11º, ponto 2). No que se refere aos recursos da comunidade (art.º 11º, ponto 3), incluem-se as equipas locais de intervenção precoce, equipas de saúde escolar dos ACES/ULS, comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ), centros de recursos para a inclusão (CRI), instituições da comunidade (segurança social, serviços de emprego e formação profissional, ...) e estabelecimentos de educação especial.

Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura. É de a responsabilidade do Governo garantir os meios necessários para habilitar todos os

trabalhadores com a formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão (número 6 do artigo 11.º, atualizado).

Em síntese, o Decreto-Lei n.º 54/2018 é um marco importante na afirmação da educação inclusiva em Portugal. De acordo com Garcia (2024), ela apresenta um conjunto de princípios, orientações, normas e medidas que têm como objetivo melhorar as práticas educativas incentivando uma abordagem focada na valorização da diversidade e na formação de contextos educativos que atendam de forma eficiente às exigências de todos os estudantes. E por meio da implementação de ações universais, específicas e complementares, este documento cria um modelo de intervenção adaptável e individualizado, fundamentado na cooperação entre diferentes agentes educacionais e na vigilância constante do progresso escolar de cada estudante.

É relevante mencionar que, para assegurar a identificação antecipada e a correta execução dessas medidas, foi criado um Manual de Orientação à Prática, que estabelece de forma clara e organizada o Sistema de Sinalização. Esse procedimento é fundamental para identificar os desafios que podem aparecer no acesso ao currículo, guiando as instituições de ensino na implementação de estratégias educativas e ações de apoio. Dessa forma, no próximo capítulo, serão apresentados os principais normativos que orientam a educação especial em Portugal e posteriormente serão analisadas as principais medidas adotadas no âmbito da educação inclusiva, evidenciando a sua evolução e impacto na prática educativa.

3.3 Principais documentos normativos que regem a educação especial em Portugal

No âmbito da educação inclusiva em Portugal, é relevante salientar os principais documentos reguladores que governam esta área. Esses documentos delineiam princípios essenciais para assegurar que todos as crianças e jovens recebam uma educação justa e de qualidade, garantindo que medidas de apoio à aprendizagem e inclusão sejam implementadas, além de estabelecer claramente os procedimentos a serem seguidos pelas escolas e por educadores. A alusão das mudanças realizadas a nível da legislação sobre a educação especial, Capucha e Nogueira (2014, p. 524) apresentam uma cronologia das principais medidas legislativas aprovadas que influenciaram as mudanças de paradigmas face à inclusão de pessoas com deficiência em Portugal, começando primeiramente com a:

A **Constituição da República Portuguesa de 1976**, considerada como um dos principais pilares normativos em que se alicerçam muito dos direitos humanos principalmente o direito à Educação (Capucha & Nogueira, 2014, p. 508). E somente após a sua entrada em vigor é que se começou a falar da educação de pessoas com deficiência em Portugal, quando proclamou “O Estado obriga-se a realizar uma política

nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos portugueses portadores de deficiência” e que “Todos tem direito ao ensino...” (artigos nº 71 e 74).

No ano de 1986 foi aprovado a **Lei 46/86 de 14 de outubro 1986** que implementa a Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Lei que determina a universalidade, a obrigatoriedade e o caráter gratuito da escolaridade básica em Portugal. Lei, que também estabelece aos objetivos da Educação Especial e prossegue a recuperação integração socioeducativa de alunos com necessidades educativas específicas.

Em seguida, mediante a publicação da **Lei nº9/ 89 de 2 de maio de 1989**, foi estabelecida a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, na qual estabelece no artigo nº9 que a Educação especial é uma modalidade de Educação que decorre em todos os níveis no ensino público particular e cooperativo que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidade educativa especial.

E em 1990, foi aprovado o **Decreto-Lei nº35/90** de 25 de janeiro, em que o Ministério da Educação Regulamenta os princípios da gratuidade e da obrigatoriedade da frequência do ensino básico com uma duração de nove anos para as crianças em idade escolar. Frisando também que os alunos com necessidades educativas especiais ficavam abrangidos pelo presente diploma.

Sobre as leis normativas relacionadas à Educação especial começa-se primeiramente pelo **Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto de 1991**, conhecido como o enquadramento legal do regime educativo especial para alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino, sendo um marco muito importante na integração de alunos com NEE no ensino regular. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, prevendo as condições que se processa o ensino. Prevê um conjunto de medidas específicas com o objetivo de apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, como equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, frequência e avaliação, adequação na organização de classes ou turma, apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

No ano de 1997 foi publicado o **Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho de 1997**, que veio reforçar e clarificar alguns aspetos introduzidos pelo Decreto-Lei nº 319/91. Ele estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo que abrangem todo sistema de educação e ensino não superior. Também dispõe da colocação de docente com formação especializada no apoio educativo definindo suas funções e cria as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), extinguindo-se as equipas de Educação Especial.

O modelo organizativo das Equipas de Educação Especial, caracterizado por uma intervenção centrada no aluno com deficiência, onde o professor de ensino especial dirigia o apoio ao aluno deficiente, deu lugar a um modelo mais global

e abrangente, caracterizado por uma intervenção centrada na escola, onde se acentua a necessidade de os docentes de apoio educativo colaborarem na melhoria das condições de sucesso educativo e de qualidade da escola, assumindo o apoio individual ao aluno como carácter excecional (Mesquita, 2001, p. 192)

Alguns anos mais tarde foi aprovado a **Lei nº38/2004 de 18 de agosto de 2004**, que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Esta lei assume como visão uma sociedade para todos através da eliminação de Barreiras e tradução de medidas que visem a plena participação das pessoas com deficiência.

Em 2006 o **Decreto-lei nº 20/2006 de 31 de janeiro de 2006**, cria o grupo de recrutamento de educação especial e define as normas para colocação de professores de educação especial. No mesmo ano, a **Lei nº 46/2006 de 28 de agosto de 2006**, reconhece aos cidadãos o direito de não serem discriminados com fundamento na deficiência e sancionar a prática de atos que se traduzam na violação de quaisquer direitos humanos.

Posteriormente no ano de 2008, conhecido como período da “Edificação da Escola Inclusiva” com a aprovação **Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro de 2008**, apresenta-se uma mudança significativa na abordagem à Educação Inclusiva. O decreto define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário de setores público, particular e cooperativo, normativo que vem substituir o decreto-lei 319/91 de 23 de agosto. Apresenta como visão estabelecer em Portugal um ensino de qualidade que prossegue o sucesso escolar de todos os alunos e preconiza um sistema de educação inclusivo, ancorado nos princípios de igualdade de oportunidade. Aplicável apenas a alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente.

Atualmente a legislação em vigor é o **Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018**, que rege os princípios e as normas relacionadas à implementação da Educação Inclusiva em Portugal e que veio implementar uma nova abordagem à educação inclusiva. O decreto

estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos

processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (n.º 1 do artigo 1.º).

E segundo Pereira et al. (2018), este novo Decreto vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expetativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo que proporcione a todos a participação. E com objetivo de clarificar as medidas e alterações do decreto, foi elaborado o **Manual de Apoio à Prática do Decreto-Lei 54/2018**.

3.4 Medidas adotadas no âmbito da educação inclusiva em Portugal

Assim como está afirmada na Declaração de Salamanca (1994) sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, reafirmou-se também o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças individuais. Proclamou-se, nesse caso que:

Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (p. VIII).

A política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência (p. 17).

Conforme essas orientações, em Portugal com a aprovação do **Decreto-Lei nº 54/2018**, foi exatamente esse o objetivo, de que as crianças com NEE pudessem ter acesso ao ensino independentemente da condição que tiver, seja ela em quaisquer âmbitos. Por isso, o próprio decreto apresenta-se no eixo central, que a escola reconheça a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essas diferenças, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

No seguimento da aplicação deste Decreto-Lei, a DGE (Direção Geral da Educação), elaborou o Manual de Apoio à Prática, cuja finalidade é de apoiar os profissionais na implementação do novo regime jurídico da educação inclusiva, assim como apoiar os pais/encarregados de educação na sua colaboração com a escola. Apresentando assim como objetivo, as medidas específicas de como aplicar os princípios e as normas

apresentadas na legislação sobre a educação inclusiva entre eles a sinalização de jovens e crianças com necessidades especiais, bem como fazer a divulgação das práticas das escolas inclusivas do país.

No que se refere a Sinalização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, o manual apresenta a alguns critérios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem que fazem parte do próprio processo. Sendo alguns princípios já acima citados, como as medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão na abordagem Multinível, visando garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação.

O **Decreto-Lei n.º 54/2018**, sendo a atual legislação que rege a educação inclusiva em Portugal, define um processo claro e estruturado para a sinalização e intervenção junto dos alunos que apresentam dificuldades no acesso ao currículo. Este processo, detalhado no **Manual de Apoio à Prática**, visa garantir que todos os alunos beneficiem de uma resposta educativa adequada e eficaz, promovendo a inclusão. Mas para que o processo de sinalização seja efetuado é necessário um conjunto de ações até se conseguir elaborar um plano de intervenção com esses alunos bem como a própria intervenção. A vista disso, a responsável por esse processo é a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

Pereira et al. (2018), alega que a EMAEI “constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo” (p. 44). Conforme estipulado pelo Artigo 12.º do Decreto-Lei a EMAEI é composta por elementos permanentes e variáveis, sendo os permanentes o docente que auxilia o diretor, um docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica em diferentes níveis de ensino e um psicólogo.

Entre as principais competências da equipa, como acompanhar e monitorizar a implementação das medidas de suporte, sensibilizar a comunidade educativa para a importância da inclusão, prestar apoio aos docentes na adoção de práticas pedagógicas, é da também da responsabilidade da EMAEI elaborar documentos, importantes como o Relatório Técnico-Pedagógico, o Plano Educativo Individual (PEI) e o Plano Individual de Transição (PIT). Documentos esses, que fazem parte das ações que orientam o processo de Sinalização de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, cujo objetivo é de identificar precocemente as necessidades dos alunos e definir as respostas mais adequadas para garantir o seu sucesso educativo. O processo de Sinalização envolve várias etapas começando com o:

Processo de Identificação da Necessidade de Medidas

De acordo com o manual e face ao artigo 20º do Decreto-lei 54/2018, a identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve

ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos. Depois, é apresentada ao diretor da escola, com as devidas razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, acompanhada de algum outro documento (ex.: parecer médico), que se considere importante. E como descrito por Pereira et al. (2018,) “a documentação deverá incluir evidências da avaliação e monitorização da intervenção já efetuada bem como das necessidades detetadas” (p. 32). No prazo de três dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva apresentação, o diretor solicita à equipa multidisciplinar a avaliação da necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A EMAEI procede à análise da informação disponível, ouve os pais, o aluno e sempre que necessário solicita a colaboração de outros profissionais que possam contribuir para um melhor conhecimento do aluno. O processo de avaliação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve contemplar dados relativos aos contextos e às singularidades do aluno. E com as devidas informações a cerca do aluno e do seu processo de aprendizagem, planear-se-á as formas de intervenção de acordo com as potencialidades, expectativas e necessidades de cada aluno.

O processo de avaliação dará lugar à mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de diferentes níveis, designadamente medidas universais, medidas seletivas ou medidas adicionais. Nas situações em que a equipa multidisciplinar conclui que apenas devem ser mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem e a inclusão, devolve-se o processo ao diretor, no prazo de 10 dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva deliberação, com essa indicação. Em seguida o diretor devolve o processo ao educador de infância, professor titular de turma ou diretor de turma para comunicação da decisão aos pais e para que sejam ativadas as respostas na escola e na turma que potenciem a participação e o sucesso escolar do aluno.

Nas situações em que a equipe multidisciplinar determina a necessidade de medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem, no prazo máximo de 30 dias úteis, deverá elaborar o relatório técnico-pedagógico, e somente quando o aluno precisar de adaptações curriculares significativas, o programa educativo individual. O relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais, datado e assinado por estes e, sempre que possível, pelo aluno. Somente após este procedimento é homologado pelo diretor, ouvido o Conselho Pedagógico. A mobilização das medidas deve ser feita de imediato.

O Relatório Técnico-Pedagógico e o programa educativo individual devem fazer parte integrante do processo individual do aluno, assegurada a confidencialidade a que estão sujeitos nos termos da lei. Nesse caso o responsável pela implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico é o educador de infância, professor titular de turma ou diretor de turma, consoante o caso.

Relatório Técnico Pedagógico- RTP

Segundo o artigo 21º do DL-54/2018, o Relatório Técnico-Pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. A sua elaboração é da responsabilidade da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva que, para o efeito, faz uma análise das evidências recolhidas, bem como outros elementos da escola ou da comunidade que possam contribuir para um melhor conhecimento do aluno e define a intervenção e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a implementar (Pereira et al., 2018. p. 33).

Tendo em conta aos prazos da sua elaboração, após a solicitação do diretor da escola, num prazo de 3 dias úteis, a equipa multidisciplinar deve concluir o RTP após a identificação das medidas de suporte à aprendizagem, num prazo máximo de 30 dias úteis. Depois o RTP é submetido à aprovação dos pais e sempre que possível, pelo próprio aluno e em 10 dias úteis é feita a homologação do relatório técnico-pedagógico pelo diretor da escola. Relativamente os elementos que são tidos em conta durante a sua elaboração são:

- A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;
- As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;
- O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados;
- Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual;
- A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11º, (docente de educação especial; técnicos especializados; assistentes sociais, etc), (Pereira et al., 2018, p. 34)

Quando o RTP, propõe a implementação plurianual de medidas, deve definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia. E sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, o relatório é acompanhado de um programa

educativo individual que dele faz parte integrante. É importante também frisar, que a implementação das medidas previstas no relatório, depende da concordância dos pais e encarregados de educação. Obtida a concordância por parte dos encarregados de educação, o RTP, e quando aplicável o Programa Educativo Individual, é submetido à homologação do diretor, com um prazo de 10 dias para se proceder a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O RTP deve ser sempre revistos de modo a garantir que as ações planeadas sejam implementadas no início de cada ano letivo.

Programa Educativo Individual- PEI

O Programa Educativo Individual é um documento estruturado, que define as medidas de suporte à aprendizagem para alunos com dificuldades significativas. Ele deve ser elaborado quando a avaliação da EMAEI indicar como necessidade de medidas adicionais, as adaptações curriculares significativas. De acordo com o artigo 24º, do DL-54/2018, mediante as condições já estabelecidas no artigo 6º e 22º, o PEI contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas, integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, bem como a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.

Para além de ser um instrumento técnico, trata-se também de um documento de trabalho, no qual são descritas as potencialidades, talentos, expectativas e aprendizagens a desenvolver pelos alunos, garantindo uma abordagem centrada nas suas necessidades e capacidades. A implementação do PEI envolve a escola, a família e o próprio aluno, assegurando que as adaptações curriculares são aplicadas de forma colaborativa e integrada no percurso educativo. Além disso, é um documento dinâmico e participado, sujeito a revisões e reformulações regulares, ajustando-se continuamente em função da monitorização e avaliação da intervenção, bem como dos progressos registados pelo aluno. Este documento também deve abranger o total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino. E relativamente à sua elaboração integra:

- Identificação dos fatores relacionados com o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens
- Identificação das competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, tendo como referência o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, as Aprendizagens essenciais e os demais documentos curriculares

- Identificação e formas de operacionalização das adaptações curriculares significativas
- Identificação de outras medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão
- Identificação das estratégias de ensino a adotar
- Identificação das adaptações no processo de avaliação
- Identificação dos produtos de apoio necessários e descrição sumária das vantagens da sua utilização no acesso ao currículo e no aumento dos níveis de participação nos diversos contextos de aprendizagem
- Indicação de estratégias para a transição entre ciclos de educação e ensino
- Distribuição horária das atividades previstas
- Identificação dos profissionais responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Pereira et al., p. 36).

De forma geral, o Programa Educativo Individual assume-se como um instrumento fundamental na concretização da educação inclusiva, ao permitir uma resposta pedagógica ajustada às necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, constitui-se como uma peça-chave na promoção da autonomia, participação e desenvolvimento integral dos alunos no contexto escolar e na sociedade. E no artigo 25º no DL, explica que sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

Plano Individual de Transição-PIT

O Plano Individual de Transição destina-se a alunos que estejam a beneficiar de medidas educativas adicionais no processo de aprendizagem, com adaptações curriculares significativas e que estão em fase de transição para a vida pós-escolar, normalmente a partir dos 15 anos, 3 anos antes de terminar a escolaridade obrigatória. O objetivo é facilitar a integração no mercado de trabalho, na formação profissional ou em outras atividades da vida adulta. O PIT, deve orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, de inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e envolvimento do jovem, assim como pelos modelos de qualidade de vida, para um planeamento baseado na pessoa e norteado por oito domínios:

“desenvolvimento pessoal; autodeterminação; relações interpessoais; participação; direitos; bem-estar emocional; bem-estar físico e bem-estar material”. (Pereira et al., 2018, p. 38)

De acordo com Pereira (2018, p. 37), “as escolas dispõem de estratégias e dinâmicas para preparar a transição para a vida pós-escolar de todos os alunos, nomeadamente através de ações de orientação escolar e vocacional, trabalhando sempre em articulação com a comunidade local”. E uma das estratégias usadas, são questões postas ao aluno e a família, no sentido de conhecer as motivações relativamente a vida pós-escolar, como por exemplo: Qual a motivação para prosseguir estudos ou formação? Que curso escolher? Como perspectiva o seu projeto de vida? Que passos são necessários para desenvolver as competências necessárias, etc.

A frequência da escolaridade com adaptações curriculares significativas exige que três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória seja delineado então um plano individual de transição (PIT), que complementa o PEI, no sentido de preparar atempadamente e faseadamente a transição do aluno para a vida pós-escolar. A sua construção, é norteada por uma visão abrangente e assente na partilha de toda a informação significativa e exige que a EMAEI, em conjunto com o aluno e os pais, clarifique os interesses, potencialidades e competências do aluno; Áreas a investir; Atividades a realizar; Entidades envolvidas e locais onde se vão realizar as atividades; Responsáveis/interlocutores em cada fase do processo; Mecanismos de acompanhamento e supervisão. De uma forma geral o PIT é:

- Um documento que contém informação específica sobre o processo de transição: interesses e competências do aluno (académicas, vocacionais, pessoais e sociais), expectativas do aluno e dos pais, entre outras;
- Um documento que estabelece o processo de transição, expressando o projeto de vida do aluno;
- Um documento que responsabiliza todos os intervenientes no processo de transição, incluindo o aluno, os pais e define as etapas e ações a desenvolver;
- Um organizador de todas as ações permitindo uma avaliação sistemática;
- Flexível e passível de ser adequado de acordo com as mudanças de interesses e experiências. (Pereira et al., 2018, p. 38).

Nesse sentido o PIT é um documento de extrema importância tornando-se uma ferramenta essencial para garantir que a transição dos alunos para a vida pós-escolar seja planeada de forma estruturada e ajustada às suas necessidades. E por ser um documento flexível, pode ser ajustado ao longo do tempo, assegurando que acompanha o desenvolvimento, os interesses e as experiências do aluno, facilitando a sua integração na vida ativa de forma mais segura e eficaz.

Em suma, o Sistema de Sinalização estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 representa um avanço significativo na promoção de uma educação inclusiva, ao garantir que nenhum aluno fique sem o apoio necessário para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Através de uma abordagem centrada na identificação precoce das necessidades, na implementação de medidas flexíveis e na colaboração entre professores, famílias e equipas multidisciplinares, este sistema permite uma resposta educativa ajustada às particularidades de cada criança ou jovem. O Manual de Apoio à Prática desempenha um papel essencial ao fornecer diretrizes claras e operacionais para a aplicação do quadro normativo, garantindo que as escolas disponham de orientações concretas para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Assim, este modelo não só contribui para o sucesso educativo dos alunos, como também reforça os princípios da equidade e da igualdade de oportunidades no sistema educativo português.

Parte 2- Métodos e procedimentos de Estudo

Capítulo IV- Processo Metodológico

4.1. Objeto do Estudo

As políticas educativas, atualmente, tem sido um dos pilares fundamentais na promoção de uma educação inclusiva, de forma a garantir que a educação chegue a todos. No entanto, de forma a garantir a eficácia da sua implementação, é essencial compreender os mecanismos normativos que orientam a identificação e a intervenção junto dos alunos que necessitam de medidas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o objeto deste estudo, centra-se na análise de documentos, especificamente, dos normativos, leis e regulamentos que orientam a educação inclusiva em Cabo Verde e Portugal, com especial enfoque no processo de sinalização dos alunos. E tal como afirma Bowen (2009) “os documentos oficiais são fontes fundamentais para se compreender a formulação e a implementação das políticas públicas” (p. 8). Assim sendo, através desta análise, pretende-se não apenas comparar as políticas adotadas em ambos os países, mas também identificar os desafios e oportunidades na implementação de um sistema de sinalização eficaz e capaz de garantir uma resposta educativa adequada às necessidades de cada aluno, tendo em conta que essas políticas refletem as diretrizes, normativas e orientações que estruturam a ação dos diferentes envolvidos.

Com esse propósito, foram selecionados e analisados esses documentos oficiais de Cabo Verde e Portugal, incluindo leis, decretos-lei, regulamentos e manuais de apoio à prática, com especial atenção às diretrizes sobre o processo de sinalização de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Os documentos foram obtidos a partir de fontes oficiais, como portais governamentais, ministérios da educação, instituições responsáveis pela inclusão educativa e publicações legislativas.

4.2 Questões e Objetivos de investigação

A formulação de questões de investigação é um componente fundamental em qualquer investigação científica, pois guia o estudo e determina o seu percurso metodológico. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 34), “as questões de investigação devem ser formuladas de forma clara e precisa, permitindo uma análise aprofundada do problema estudado”. Nessa ordem, Bogdan e Bicklen (1994) questionam “Qual será o tema da minha investigação?” (p. 85), visando servir de orientação na realização de um trabalho de investigação.

A alusão disso, a questão de partida pela qual se delimita este estudo é definida do seguinte modo:

Até que ponto as políticas de Educação Inclusiva em Cabo Verde apresentam similaridades com as de Portugal, tendo uma atenção especial a implementação do Sistema de Sinalização?

Em consequência da questão definida, enunciam-se os objetivos (geral e específicos) que determinam a finalidade deste estudo:

Objetivo Geral

Analisar as semelhanças e diferenças existentes entre Cabo Verde e Portugal tendo em conta as Políticas de Educação Inclusiva.

Objetivos específicos

- Descrever as políticas de educação inclusiva de Cabo Verde
- Descrever as políticas de educação inclusiva de Portugal
- Comparar as políticas de Educação Inclusiva de Cabo Verde com a de Portugal
- Identificar as semelhanças ou diferenças existentes na implementação do sistema de sinalização em Cabo Verde e Portugal.

4.3 Procedimentos Metodológicos

A metodologia tem um importante papel no desenvolvimento de qualquer investigação, proporcionando ferramentas, técnicas e métodos necessários para interpretar e descrever, com o máximo de objetividade a realidade, visando transformar o senso comum em conhecimento científico. Nesse contexto, Jung (2003), define metodologia científica, como sendo um “conjunto de técnicas e processos utilizados pela ciência, para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento de maneira sistemática” (p. 59). No estudo sobre a Educação Inclusiva em dois países, tema central a qual debruça esse trabalho, pretende-se enquadrar a pesquisa, seguindo alguns parâmetros em termos da sua classificação; a abordagem que melhor se enquadra; as técnicas usadas para recolhas de dados bem como para sua análise.

Quanto à classificação da pesquisa de acordo com Gil (2002, p. 41), a classificação das pesquisas faz-se com base nos objetivos gerais da própria pesquisa. O presente estudo enquadra-se numa pesquisa exploratória e descritiva, pois visa tanto aprofundar a compreensão das políticas de inclusão educativa em Cabo Verde e Portugal quanto descrever e examinar as ações implementadas nesses cenários.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 47), “uma pesquisa exploratória objetiva deve proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade”. Nesse sentido a nossa opção justifica-se pela necessidade da análise e, conseqüentemente da compreensão da evolução histórica da educação inclusiva e do processo de sinalização de crianças com NEE nos dois países.

Paralelamente, a pesquisa também se enquadra no paradigma descritivo, pois pretende descrever políticas e estratégias implementadas na educação inclusiva em ambos os sistemas educativos. E como refere Gil (2008), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, (p. 42).

Assim, ao analisar, descrever e comparar as diretrizes legais de Cabo Verde e Portugal, a presente dissertação utiliza um método que combina essas duas abordagens de forma a oferecer uma visão estruturada e fundamentada da temática em estudo.

Relativamente a abordagem utilizada, segundo Capucha et al. (2008, p. 17, cit. em Ramos, 2016), a metodologia pode variar quanto à abordagem, podendo ser quantitativa ou qualitativa. Tendo em conta que a metodologia qualitativa, busca aprofundar-se nas questões e não em resultados estatísticos, essa abordagem torna-se relevante para este estudo, na medida em que permite a coleta de informações, possibilitando entender os dados coletados dentro do contexto em que acontecem. Ou seja, ela facilita o acesso a uma visão mais ampla da realidade a ser estudada, permitindo chegar mais próximo do público em questão, na medida em que, se descreve, compreende e explica a realidade estudada (Minayo & Sanches, 1993, p. 244).

Nesse ponto, Nunes (2022) explica que “O investigador qualitativo procura encontrar respostas para os problemas socioeducativos e, para tal, utiliza técnicas que possibilitem a descrição dos factos, procurando ao longo do processo garantir a objetividade e o rigor” (p. 62). Nesse sentido, de acordo com o objetivo deste estudo é a abordagem qualitativa aquela que melhor se enquadra nesta pesquisa, tendo em conta a natureza da investigação empreendida, os objetivos traçados e principalmente os contextos a serem explorados.

Nessa perspectiva Bogdan e Biklen (1994) explicam que:

As ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência, estando, assim, o investigador qualitativo mais preocupado com o processo do que com os produtos, ou resultados, no estudo dos fenômenos, uma vez que o seu interesse central reside no saber como (ou com base em quê?) os indivíduos atribuem significados às experiências (p. 16).

E considerando que o objeto deste estudo são os documentos normativos sobre as políticas de inclusão, o uso da abordagem qualitativa, ao analisar esses documentos, consiste na interpretação aprofundada de materiais escritos. Essa estratégia não se restringe à contagem de palavras ou categorias definidas, mas concentra-se na interpretação dos contextos e intenções subjacentes aos documentos examinados. Por isso, Bowen (2009), frisa que é de se salientar que “a pesquisa qualitativa requer técnicas robustas de coleta de dados e a documentação do procedimento de pesquisa. Informações detalhadas sobre como o estudo foi projetado e conduzido devem ser fornecidas no relatório de pesquisa” (p. 4).

Sobre o tipo de estudo, essa pesquisa consiste em uma análise documental comparativa de fontes impressas, focadas na legislação e nas orientações que guiam a educação inclusiva em Cabo Verde e Portugal.

Segundo Bowen (2009) “a análise de documentos é um procedimento sistemático para revisar ou avaliar documentos tanto materiais impressos quanto eletrônicos (baseados em computador e transmitidos pela Internet)” (p. 2). Por conseguinte, assim como em outras abordagens analíticas na pesquisa qualitativa, a análise de documentos necessita que os dados sejam avaliados e interpretados visando alcançar um significado, uma compreensão e construir conhecimento empírico. Assim sendo, esta pesquisa analisa documentos relevantes, como o Decreto-Lei n.º 54/2018, e o Manual de apoio à Prática do decreto em Portugal, e as orientações do Ministério da Educação de Cabo Verde sobre a implementação do Sistema de Sinalização, analisando os Cadernos de Orientações bem como o Guia orientador, comparando os princípios, abordagens e dificuldades em ambos os cenários.

4.4 Instrumentos de recolha de dados

A escolha dos instrumentos de recolha de dados é um aspeto fundamental na investigação científica, pois afeta diretamente a validade e a confiabilidade dos resultados. Nesse âmbito, Bodgan e Biklen (1994) referem que “os dados incluem materiais que os investigadores registam, como as transcrições de entrevistas (...) os dados são as provas e as pistas (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (p. 149). Neste estudo, que se caracteriza como uma análise comparativa, a análise de documentos emerge como uma técnica essencial para compreender a evolução das políticas e práticas da educação inclusiva em Cabo Verde e Portugal. Segundo Bardin (1977):

A análise documental é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estágio ulterior a sua consulta e referência. E atingir o

armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). Por exemplo permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro), como por exemplo um resumo. (p. 45)

Para responder à questão inicial deste estudo, foi realizado um trabalho de revisão da literatura e da análise de conteúdo através da explicação e interpretação das informações investigadas. Gil (2002, p. 88), explica que “os materiais utilizados nas pesquisas documentais podem aparecer sob diversos formatos, tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos”. Esta pesquisa, com a análise documental sendo o principal instrumento de recolha de dados, as etapas que constituem a elaboração do estudo começam, primeiramente, com a revisão da literatura sobre a Educação Inclusiva bem como sua evolução histórica, tanto em Cabo Verde como Portugal.

Em seguida, como se pretende analisar as políticas educativas de ambos os países face a inclusão de crianças com NEE nos ensinos regulares, bem como a implementação do processo de Sinalização, procedeu-se a análise de todos os documentos oficiais, como Leis, Decretos-Leis, normativos, Portarias, Manuais de Apoio à Prática ao Decreto, que regem a Educação Inclusiva tanto de Cabo Verde como de Portugal. Documentos esses encontrados nas páginas oficiais de ambos os países como, o Diário da República, em que Carmo e Ferreira (2008), conceituam-na como “fonte riquíssima de informações para variados estudos, dado ser o órgão oficial em que se publicam as principais normas jurídicas... que o investigador tem acesso às principais decisões e deliberações dos órgãos do Poder Político e Administrativo” (p. 87).

A análise de documentos mostrou-se uma abordagem essencial para a elaboração deste estudo, pois possibilita entender detalhadamente as diretrizes normativas e políticas que fundamentam a educação inclusiva em Cabo Verde e em Portugal. E de acordo com Bowen (2008, p. 5), para além de que os documentos podem ser analisados como uma forma de verificar descobertas ou corroborar evidências de outras fontes sendo também “menos dispendiosa do que outros métodos de pesquisa e é frequentemente o método de escolha quando a coleta de novos dados não é viável” (p. 5). Por isso, para essa pesquisa, a análise dos documentos oficiais constituiu-se como uma base sólida para interpretar as práticas e princípios que sustentam os sistemas de sinalização e as medidas inclusivas em cada realidade.

4.5 Técnica de análise de dados

De acordo com Guerra (2006), “a escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador” (p. 63). Diante disso, este estudo recorreu a técnica de análise de conteúdo a fim de analisar os dados obtidos mediante a análise documental.

Tendo o em conta que Guerra (2006, p. 62), explica que a análise de conteúdo é uma técnica que possibilita comparar o material empírico recolhido e o quadro de referências do investigador, ela se configura como uma estratégia metodológica essencial para a execução deste estudo, pois possibilita uma investigação aprofundada e organizada dos documentos normativos que orientam as políticas de educação inclusiva em Cabo Verde e Portugal. A propósito disso Bardin (1997), define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p. 31).

Ao se tratar de uma pesquisa qualitativa e de caráter documental, a análise de conteúdo fornece as ferramentas adequadas para se interpretar, classificar e comparar as informações presentes nas legislações, decretos, as orientações do ministério, bem como outros documentos oficiais. Assim, Bowen (2009, p. 7) destaca que a análise documental, associada à análise de conteúdo, é essencial para se compreender o contexto histórico e político que molda os documentos analisados, permitindo ao investigador extrair categorias temáticas relevantes. E o mesmo autor frisa que nesse ponto é de extrema importância que o pesquisador verifique se os conteúdos dos documentos se encaixam na estrutura conceitual do estudo, bem como determinar a autenticidade, credibilidade, precisão e representatividade dos documentos selecionados. Por isso Bardin (1977, p. 95) explica que a análise de conteúdo se desenvolve em três fases: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Segundo a mesma autora na primeira fase procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e dos objetivos e à preparação do material para análise; na segunda procedesse à exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação; na terceira tratam-se os dados de maneira a serem significativos e válidos “pondo em relevo as informações fornecidas pela análise” (p. 101)

Nesse âmbito, Guerra (2006, p. 62), explica que a análise de conteúdo é constituída por duas dimensões, a descritiva que visa descrever os acontecimentos de acordo com a pesquisa em causa e a dimensão interpretativa, que basicamente descobre sobre interrogações do analista face a um objeto de estudo.

Relativamente a este estudo pode-se afirmar que recorremos a ambas as dimensões, tendo em conta que se procurou descrever de forma sistemática os conteúdos dos documentos legais e normativos que regem a educação inclusiva em Cabo Verde e Portugal, como leis, decretos, despachos e manuais orientadores, permitindo identificar os princípios, objetivos e medidas definidas por cada país. Por outro lado, a análise interpretativa possibilitou uma leitura crítica e reflexiva sobre as intenções políticas subjacentes, os significados implícitos nas formulações normativas e as implicações práticas das políticas analisadas, sobretudo no que diz respeito à implementação do sistema de sinalização e ao grau de convergência ou divergência entre os dois contextos.

Portanto, a análise de conteúdo mostrou-se uma ferramenta fundamental, não apenas para classificar e ordenar os dados coletados, mas também para entender de maneira aprofundada como as políticas inclusivas são formuladas e implementadas em cada contexto educacional.

Capítulo V - Apresentação e análise dos resultados

Nesta secção, procede-se à análise comparativa das políticas de educação inclusiva de Cabo Verde e Portugal, com foco na implementação do sistema de sinalização em ambos os contextos. A metodologia seguida baseia-se na análise documental, tendo como referência os principais marcos legais que orientam as práticas inclusivas em cada país, com o objetivo de identificar convergências e divergências que possam informar a compreensão crítica da realidade educativa cabo-verdiana à luz das experiências portuguesas.

5.1 Políticas de Educação Inclusiva em Cabo Verde

A trajetória da educação inclusiva em Cabo Verde tem vindo a ser moldada por um conjunto de diplomas legais que refletem uma progressiva atenção às necessidades de crianças e jovens com deficiência. A Lei n.º 103/III/90 de 29 de dezembro, que institui a Lei de Bases do Sistema Educativo, foi o primeiro instrumento normativo a reconhecer, ainda de forma incipiente, a necessidade de uma resposta educativa específica para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), incluindo uma secção dedicada à educação especial. Esta Lei, foi posteriormente revista pelo Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de maio, que redefiniu algumas diretrizes da política educativa, mais tarde atualizada pelo Decreto-Lei n.º 13/2018 de 7 de dezembro de 2018, que reforça o compromisso do sistema educativo cabo-verdiano face a integração de crianças com NEE nas escolas regulares como também enfatiza princípios da equidade, reconhecendo a diversidade dos alunos e a importância de assegurar condições adequadas à sua plena participação na vida escolar,.

Na sequência desse percurso educativo, foi desenvolvido o Sistema de Sinalização, mecanismo estruturado para identificar, sinalizar e acompanhar alunos com NEE nas escolas. Esta implementação foi regulamentada e operacionalizada através de documentos orientadores, entre os quais se destaca o Caderno de Orientação referente ao ano letivo 2018/2019 que explica e indica o processo da implementação do Sistema de Sinalização. Atualmente é orientado pelo Caderno de orientação do ano letivo 2024/2025.

Mais recentemente, destaca-se a aprovação do Decreto-Lei n.º 29/2024, publicado no Boletim Oficial n.º 16, I Série, de 29 de fevereiro de 2024, que representa um avanço substancial nas políticas inclusivas do país. Este diploma estabelece princípios e normas que asseguram a inclusão de crianças e jovens com NEE, através da implementação de medidas educativas específicas, tais como a adaptação do currículo, a diversificação de estratégias pedagógicas, a capacitação dos docentes e a criação de condições estruturais e materiais para garantir o acesso e permanência de todos no sistema educativo. O decreto também prevê a articulação com os serviços de saúde e

apoio social, reconhecendo a necessidade de uma resposta intersectorial para uma inclusão efetiva. Bem como, também impulsionou a elaboração do Guia Orientador sobre a Implementação do Sistema de Sinalização de 2024, elaborado pelo Ministério da Educação, que visa apoiar as escolas e os técnicos na aplicação coerente e eficiente do processo de sinalização e as medidas nelas contidas.

5.2 Políticas de Educação Inclusiva em Portugal

Em Portugal, o percurso legislativo da educação inclusiva iniciou-se de forma mais estruturada com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, o qual marca um ponto de viragem ao consagrar o direito dos alunos com NEE à frequência do ensino regular e à criação de apoios especializados nas escolas. A consolidação desta política foi reforçada com a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, que veio clarificar aspetos práticos relativos à constituição de unidades de apoio, à mobilização de recursos especializados à prestação de serviços de apoio educativo que abrangem todo sistema de educação e ensino não superior. Também dispõe da colocação de docente com formação especializado no apoio educativo definindo suas funções e cria equipas de Coordenação local.

Um marco particularmente relevante foi o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que introduziu a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como referência para a identificação de NEE, promovendo uma abordagem centrada na funcionalidade e participação dos alunos em contextos educativos e sociais. Também os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário de setores público e privados, introduziu o Programa Educativo Individual, e cria o Plano Individual de Transição.

Atualmente, a legislação em vigor é o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que rege a educação inclusiva em Portugal e consagra uma abordagem universal, flexível e dinâmica, aplicável a todos os alunos, com ou sem necessidades específicas. Este decreto elimina a categorização dos alunos e centra-se nas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas em três níveis de complexidade, com base nas necessidades de cada aluno. O processo de sinalização em Portugal é orientado por este decreto e clarificado pelo Manual de Apoio à Prática, que fornece diretrizes operacionais às escolas, definindo procedimentos de identificação de necessidades, mobilização de recursos e monitorização de medidas, sempre com a participação ativa das famílias e das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva.

E o que pode se constatar, é que ambos os países demonstram esforços para assegurar uma escola inclusiva para todos, embora apresentem diferentes graus de desenvolvimento normativo e prático. A Tabela 1 mostra, de forma comparativa, os aspetos chave que definem as políticas educativas de inclusão, levando em conta os documentos legais relevantes e os princípios orientadores.

Tabela 1- Políticas de Educação Inclusiva em Cabo Verde e Portugal

Fonte: Elaborado pelo Autor

Cabo Verde	Portugal
<p>Lei n.º 103/III/91 – Lei de Bases do Sistema Educativo:</p> <p>Estabelece os princípios gerais da educação, incluindo uma secção dedicada à Educação Especial.</p>	<p>Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo:</p> <p>Define os fundamentos do sistema educativo, com atenção à Educação Especial.</p>
<p>Decreto-Legislativo n.º 2/2010:</p> <p>Revê e atualiza a Lei de Bases, mantendo os princípios de inclusão de alunos com NEE.</p> <p>Regulamenta o regime jurídico da educação especial com realce na integração escolar efetiva dos alunos com NEE</p>	<p>Decreto-Lei n.º 319/91:</p> <p>Introduz o conceito de Necessidade Educativa Especial no ensino regular</p> <p>Estabelece o princípio da integração de alunos com NEE no ensino regular.</p> <p>Estabelece o Plano Educativo Individual (PEI)– Programa Educativo (PE)</p>
<p>Decreto-Lei n.º 13/2018:</p> <p>Atualização da Lei de Bases do sistema educativo.</p> <p>Mantem as diretrizes da integração de crianças com NEE, e promulga a introdução de uma nova abordagem metodológica sobre o ensino de crianças com NEE</p>	<p>Despacho Conjunto n.º 105/97:</p> <p>Complementa e operacionaliza aspetos da organização da Educação Especial através da conceção de um apoio centrado na escola e acentua-se a individualidade de cada aluno</p> <p>Enfatiza uma Intervenção do Professor especialista centrada no processo educativo</p>
<p>Caderno de Orientações 2018/2019</p> <p>Define categorias de NEE e procedimentos operacionais para Sinalização de crianças e jovens através do uso da CIF nas avaliações das crianças</p> <p>Prevê a constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)</p> <p>Implementa a elaboração do Relatório Técnico Pedagógico- RTP; do Plano Educativo Individual- PEI; do Currículo Específico Individual- CEI e do Plano Individual de Transição como documentos para formalização da Sinalização das crianças e jovens</p>	<p>Decreto-Lei n.º 3/2008:</p> <p>Visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com deficiências ou incapacidades</p> <p>Estabelece as medidas educativas de educação especial: Apoio pedagógico personalizado; Adequações curriculares individuais; Currículo específico individual, etc;</p> <p>Implementa a elaboração do Relatório Técnico Pedagógico- RTP; do Programa Educativo Individual; e do Plano Individual de Transição.</p> <p>Implementa o Currículo Específico Individual-CEI, mas como medida educativa</p> <p>Prevê a introdução de áreas curriculares específicas</p>

<p>Decreto-Lei n.º 29/2024: Legislação específica que regula os princípios e medidas para a Educação Inclusiva,</p> <p>Estabelece princípios e normas para a inclusão</p> <p>Implementa medidas especiais no processo educativos de crianças com NEE bem como os recursos para responder as necessidades do aluno</p>	<p>Decreto-Lei n.º 54/2018: Legislação atual da Educação Inclusiva</p> <p>Introduz as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas áreas curriculares específicas</p> <p>Cria recursos específicos a mobilizar para responder às NE de todos os alunos</p>
<p>Guia Orientador de Procedimentos para Educação Inclusiva: Documento técnico que orienta a implementação do processo de sinalização das crianças e jovens.</p>	<p>Manual de Apoio à Prática: Apoia tecnicamente a implementação das medidas previstas no DL n.º 54/2018, nomeadamente a sinalização de crianças</p>

5.3 Considerações Comparativas

A análise dos documentos permite constatar que, tanto em Cabo Verde como em Portugal, há uma evolução normativa significativa no sentido da consolidação de políticas inclusivas. Em ambos os países, observa-se uma trajetória que parte da integração e avança para modelos mais amplos de inclusão, com destaque para a criação de estruturas normativas e técnicas que orientam a identificação, sinalização e acompanhamento de alunos com NEE.

A análise dos dados, permite responder à pergunta de partida "Até que ponto as políticas de Educação Inclusiva em Cabo Verde apresentam similaridades com as de Portugal, tendo uma atenção especial à implementação do Sistema de Sinalização?", evidenciando tanto semelhanças quanto diferenças significativas entre os dois países. Ambos os sistemas de educação têm evoluído ao longo do tempo com o objetivo de promover a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas a forma como cada país aborda a inclusão e a sinalização desses alunos, reflete as suas particularidades e os contextos em que essas políticas foram desenvolvidas.

Em termos de semelhanças, tanto Cabo Verde quanto Portugal adotam princípios de inclusão que visam garantir o direito à educação para todos, sem discriminação. Ambos os países, avançaram da integração para modelos de educação inclusiva, com a criação de estruturas normativas que orientam a identificação e a sinalização de alunos com NEE. Em ambos os sistemas, o processo de avaliação e acompanhamento dos alunos é fundamental, embora seja realizado de formas distintas

No processo de sinalização, há uma semelhança importante, dado que em ambos os países, a responsabilidade é atribuída à equipa EMAEI (Equipa Multidisciplinar de

Apoio à Educação Inclusiva) de forma a avaliar, definir as medidas de apoio junto aos professores e fazer a monitorização das medidas implementadas.

Ambos os sistemas elaboram documentos semelhantes para a monitorização e o acompanhamento dos alunos com NEE. Em **Cabo Verde**, esses documentos são o RTP (Relatório Técnico-Pedagógico), o PEI (Plano Educativo Individual), o CEI (Currículo Específico Individual) e o PIT (Plano Individual de Trabalho), enquanto em **Portugal**, durante o processo de Sinalização de crianças, também são elaborados documentos orientadores como o RTP (Relatório Técnico-Pedagógico e, se aplicável, o PEI (Programa Educativo Individual) e o PIT (Plano Individual de Transição), que fundamentam a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais, e a exceção ao CEI Currículo Especifico Individual que foi revogado no atual Decreto -Lei 54/2018.

A nível da promoção da inclusão em Portugal, a atuação da EMAEI é mais abrangente de acordo com as funções, tais como, de sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; propor medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

E como se pode verificar a atuação não se restringe somente a sinalização de crianças, mas principalmente a nível do apoio na elaboração de medidas de suporte a aprendizagem. Caso que ainda em Cabo Verde está numa fase embrionária, porque ainda o foco das equipas é a sinalização de crianças com necessidades especiais e posteriormente a elaboração de medidas de apoio a aprendizagem bem como outras medidas adicionais.

Essa correspondência nas ferramentas de acompanhamento reflete uma tentativa de uniformizar as práticas de sinalização e acompanhamento, embora as abordagens em cada país ainda apresentem diferenças na forma de implementação. No entanto, a principal diferença entre as políticas de educação inclusiva de Cabo Verde e Portugal reside no grau de desenvolvimento e na operacionalização dessas políticas.

Portugal apresenta um modelo mais consolidado, com uma legislação robusta e uma prática institucionalizada, refletida em medidas como o Decreto-Lei n.º 54/2018, que organiza a inclusão por níveis de intervenção (universal, seletivo e adicional), e o uso de equipas multidisciplinares para a avaliação e acompanhamento dos alunos. O sistema de sinalização em Portugal é mais flexível e contínuo, sem uma rotulagem rígida, com a participação de diversas entidades no processo. Isso proporciona um acompanhamento mais detalhado e uma adaptação mais eficiente das estratégias de inclusão às necessidades individuais dos alunos.

Em contrapartida, Cabo Verde ainda está em processo de consolidação das políticas inclusivas. Embora tenha dado passos importantes com a publicação do Decreto-Lei n.º 29/2024 e a criação do Guia Orientador de Procedimentos para Educação Inclusiva que explica de forma específica e detalhada a Implementação do Sistema de Sinalização. A sinalização de NEE em Cabo Verde continua a ser realizada de forma pouco estruturado

e com menos recursos do que em Portugal, o que pode limitar a eficácia da implementação das políticas inclusivas. A falta de um sistema formalizado e de um corpo técnico especializado dificulta a avaliação contínua e precisa das necessidades dos alunos.

Para que Cabo Verde possa avançar em direção a um modelo mais consolidado, seria fundamental atualizar e detalhar mais a legislação sobre a educação inclusiva, inspirando-se nas boas práticas de Portugal, especialmente em termos de formação contínua para os professores e do fortalecimento da colaboração interinstitucional. A implementação de um sistema formal de avaliação e a criação de equipas multidisciplinares para a sinalização e acompanhamento dos alunos seriam também adequações importantes para o país, visando uma maior precisão e eficácia no processo de inclusão.

Além disso, a evolução do Sistema de Sinalização em Cabo Verde, com base nas diretrizes do Decreto-Lei n.º 29/2024 e o Guia Orientador para Educação Inclusiva, poderia ser complementada com a introdução de medidas mais específicas de apoio, como o uso de materiais adaptados e recursos especializados, ainda limitados no contexto cabo-verdiano. Essa análise comparativa, portanto, evidencia as principais semelhanças e diferenças nas políticas de educação inclusiva de ambos os países, enquanto aponta adequações específicas que podem ser feitas em Cabo Verde, tendo em vista o seu desenvolvimento e as evoluções já observadas na implementação das políticas de inclusão.

Em síntese, a comparação entre os sistemas de sinalização de Cabo Verde e Portugal revela abordagens diferentes em relação aos métodos, ferramentas e princípios fundamentais na identificação e resposta às necessidades de auxílio dos estudantes. Na Tabela 2, apresentam-se de forma resumida as principais características e distinções entre os dois sistemas de sinalização, facilitando a visualização e compreensão dos aspetos analisados.

Tabela 2- Tabela Comparativa: Sistema de Sinalização - Cabo Verde e Portugal

Fonte: Elaborado pela autora

Aspetos	Cabo Verde	Portugal	Possíveis Adaptações para Cabo Verde
Enquadramento Legal e normativo	Decreto-Lei n.º 29/2024	Decreto-Lei n.º 54/2018	Reforçar a legislação específica e integrá-la de forma prática no sistema educativo e regulamentar de forma mais clara os apoios.
Princípios Orientadores	Igualdade de oportunidades, integração escolar e social, inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares	Educação centrada no aluno, equidade, flexibilidade curricular, eliminação de barreiras	Aprofundar os princípios da equidade e da flexibilidade, promovendo a adaptação às necessidades de cada aluno.
Documentos de Referência	Caderno de Orientação 2024/25 e Guia Orientador de Procedimentos para Educação Inclusiva 2025	Manual de apoio à Prática do Decreto-Lei 54/2018	Unificar e atualizar os instrumentos orientadores; elaborar um manual prático adaptado à realidade cabo-verdiana
Intervenientes no Processo	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	Investir na capacitação dos membros da equipa EMAEI
Etapas do Processo de Sinalização	<p>Identificação de dificuldades por professores e profissionais.</p> <p>Notificação à Direção e EMAEI.</p> <p>Análise e recolha de dados pela EMAEI.</p> <p>Classificação baseada na CIF em 2 categorias (necessidade especial, temporária ou permanente)</p> <p>Elaboração RTP, PEI, CEI e PIT.</p> <p>Aplicação das medidas especiais com</p>	<p>Identificação de sinais de alerta por docentes ou outros profissionais.</p> <p>Comunicação à Direção e EMAEI.</p> <p>Análise e aplicação de medidas universais/seletivas/adicionais</p> <p>Avaliação abrangente sem rotulagem fixa.</p> <p>Elaboração de RTP e PEI e PIT</p>	<p>Reforçar a formação de professores para deteção precoce adotar intervenção pedagógica antes da classificação.</p> <p>Instituir um sistema de avaliação regular do progresso dos alunos e das práticas escolares.</p> <p>Diversificar medidas de intervenção com o aluno sinalizado</p> <p>Investir em apoios técnicos, materiais acessíveis e medidas adaptadas a cada aluno</p>

	acompanhamento da EMAEI.		Capacitar as equipas escolares para avaliação centrada no potencial do aluno.
Medidas de Apoio Resultantes	<p>Aplicação das medidas especiais de acompanhamento:</p> <p>Adaptações no processo de matrícula e na organização da turma,</p> <p>Adaptações curriculares</p> <p>Apoio personalizado e tecnologia de apoio.</p>	<p>Aplicação das medidas universais, seletivas e adicionais.</p> <p>Adaptações curriculares, apoios específicos, recursos especializados</p> <p>Participação dos CAA (Centro de Apoio a Aprendizagem)</p> <p>Equipas dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI),</p>	<p>Desenvolver medidas de intervenções mais claras e específicas de acordo com necessidade de cada aluno</p> <p>Criar níveis diferenciados de intervenção, conforme o grau de necessidade do aluno.</p> <p>Criar estruturas semelhantes aos CAA nas escolas, com equipas interdisciplinares que ajudem a Avaliar melhor os alunos, e fazer intervenções mais especializadas.</p>
Monitorização e Avaliação	Revisão periódica dos documentos e intervenções, Elaboração do Relatório Circunstanciado pelos professores	Monitorização contínua com revisão das medidas.	Consolidar práticas de monitorização contínua e definir procedimentos mais estruturados para a revisão e atualização dos documentos técnicos
Colaboração Interinstitucional	Colaboração ainda em fase inicial; algumas articulações com serviços de saúde e proteção social	Articulação efetiva entre os serviços de educação, saúde, segurança social e outros serviços	Fortalecer redes de articulação locais e nacionais entre as diferentes instituições envolvidas no apoio ao aluno com NEE.

Capítulo VI - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1 Reposição dos objetivos do estudo

Partindo da questão de partida: *Até que ponto as políticas de Educação Inclusiva em Cabo Verde apresentam similaridades com as de Portugal, tendo uma atenção especial a implementação do Sistema de Sinalização?* pretendemos analisar as semelhanças e diferenças existentes entre Cabo Verde e Portugal, tendo em conta as Políticas de Educação Inclusiva.

Como tal, foram delineados os seguintes objetivos:

- Descrever as políticas de educação inclusiva de Cabo Verde
- Descrever as políticas de educação inclusiva de Portugal
- Comparar as políticas de Educação Inclusiva de Cabo Verde com a de Portugal
- Identificar as semelhanças ou diferenças existentes na implementação do sistema de sinalização em Cabo Verde e Portugal.

6.2 Conclusões

Tendo como referência os principais marcos legais que orientam as práticas inclusivas em cada país, com o objetivo de identificar convergências e divergências que possam informar a compreensão crítica da realidade educativa cabo-verdiana à luz das experiências portuguesas, iremos proceder às respetivas conclusões a partir dos objetivos específicos traçados.

No que diz respeito ao objetivo de **descrever as políticas de educação inclusiva de Cabo Verde** constatamos que a análise dos dados revelou progressos importantes no sistema de ensino de Cabo Verde em relação à adoção de políticas de educação inclusiva quer em termos legais e estratégicos e de um envolvimento com os princípios de equidade, acessibilidade e não discriminação, refletindo os compromissos internacionais estabelecidos na Declaração de Salamanca (1994). Em Cabo Verde, observa-se um avanço normativo contínuo, com destaques como o Decreto-Lei n.º 13/2018 e o mais recente Decreto-Lei n.º 9/2024. Entretanto, essa evolução ainda necessita de uma consolidação prática mais eficiente, especialmente em relação, à implementação das estruturas de apoio e à abrangência territorial das políticas. A presença de documentos como o RTP, PEI, CEI e o PIT indica um esforço significativo, mas a sua implementação depende muito da habilidade técnica das escolas e da participação das EMAEI, que nem sempre possuem recursos adequados.

Quanto ao objetivo de **descrever as políticas de educação inclusiva de Portugal**, também aqui os dados revelam progressos muito importantes no sistema de ensino de Portugal no que respeita às políticas educativas inclusivas revelando um compromisso cada vez maior com os princípios de equidade, acessibilidade e não discriminação, refletindo os princípios internacionais estabelecidos na Declaração de Salamanca (1994). Portugal, por sua vez, apresenta um sistema mais amadurecido, com o Decreto-Lei n.º 54/2018 a representar uma rutura paradigmática em relação às políticas anteriores. A eliminação da categorização das NEE, a introdução de medidas pedagógicas por níveis (universais, seletivas e adicionais) e a centralidade do contexto educativo constituem práticas alinhadas com uma abordagem inclusiva de base ecológica.

No que respeita ao objetivo **comparar as políticas de Educação Inclusiva de Cabo Verde com a de Portugal** observa-se que Portugal tem progredido para um modelo de inclusão mais flexível, focado na eliminação de barreiras e na promoção do sucesso escolar para todos os estudantes, enquanto Cabo Verde ainda adota práticas mais voltadas para a tipificação e categorização das necessidades, embora com um esforço perceptível de transição para abordagens mais integradoras. No entanto, a principal diferença entre as políticas de educação inclusiva de Cabo Verde e Portugal reside no grau de desenvolvimento e na operacionalização dessas políticas.

Quanto ao objetivo de **identificar as semelhanças ou diferenças existentes na implementação do sistema de sinalização em Cabo Verde e Portugal**, constatamos que o sistema de sinalização reflete as diferenças da operacionalização das políticas inclusivas. Em Cabo Verde, a adoção da CIF permite uma base técnica para identificação das NEE, mas o uso de categorias pode limitar a compreensão das necessidades como fenómenos dinâmicos e contextuais. Em Portugal, a sinalização é parte de um processo contínuo, sem necessidade de rótulo, favorecendo respostas mais ágeis e adaptadas ao percurso educativo de cada aluno. Apesar das diferenças, ambos os países reconhecem a importância das equipas multidisciplinares, da personalização das respostas educativas e da articulação entre os diversos agentes educativos. Esta convergência é positiva e deve ser vista como uma base para cooperação técnica e partilha de boas práticas entre os dois contextos.

6.3 - Limitações e Recomendações

Um dos apelos feitos na Declaração de Salamanca (1994) aos organismos Internacionais como a UNESCO, foi que estimulasse “a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação...” (p. XI). A elaboração deste trabalho foi com esse intuito, de poder investigar sobre a Educação Inclusiva em Cabo Verde e Portugal com especial enfoque na implementação do Sistema de Sinalização. Todavia, importa

reconhecer algumas **limitações** que marcaram o desenvolvimento desta investigação. A principal limitação relaciona-se com a escassez de documentos atualizados sobre a educação inclusiva em Cabo Verde. A maioria dos estudos existentes remonta a quase duas décadas, revelando uma significativa carência de investigação recente nesta área, o que condicionou a atualidade dos dados utilizados. E adicionalmente os constrangimentos relacionados com o tempo e os recursos disponíveis também interferiram na amplitude e profundidade da pesquisa desenvolvida.

Tendo em conta as limitações identificadas no presente estudo, consideram-se pertinentes algumas **recomendações** para investigações futuras e para o avanço do conhecimento na área da educação inclusiva, particularmente no contexto cabo-verdiano. Em primeiro lugar, recomenda-se a realização de estudos atualizados e mais abrangentes sobre a implementação das políticas de educação inclusiva em Cabo Verde, de modo a suprir a lacuna existente na produção científica atual. A promoção de investigação empírica, nomeadamente através de métodos qualitativos e/ou quantitativos, poderá permitir uma compreensão mais aprofundada das práticas e dos desafios enfrentados pelas escolas, professores, alunos e demais intervenientes no processo educativo. Para além disso, seria igualmente relevante a mobilização de recursos institucionais e financeiros que incentivem a produção académica nesta área, promovendo assim a atualização contínua dos dados e o desenvolvimento de estratégias baseadas em evidências.

Finalmente, sugere-se que futuras investigações considerem períodos mais alargados e planeamento mais estruturado, de forma a possibilitar uma análise mais ampla e representativa da realidade educativa.

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE). (2003). *de ser Necessidades educativas especiais na Europa: Estratégias de desenvolvimento*. AEDNEE.
- Alfama, Z. (2013). *Escola Inclusiva em Cabo Verde: (in) diferente eu?*. SOCA
- Alfama, Z. (2014). Contributos da Sala de Recurso Multifuncionais (SRMF) da Praia no processo de Construção da Educação Inclusiva em Cabo Verde. In Actas do 1º Congresso cabo-verdiano de educação inclusiva.: *Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde*: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho
- Assembleia da República. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Diário da República. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/constituicao-da-republica-portuguesa/parte->
- Assembleia da República (2015). *Constituição da República de Cabo Verde. 2ª. Revisão Ordinária- 2010*. Edição da Presidência da República de Cabo Verde <https://minedu.gov.cv/legisla%C3%A7%C3%B5esconstitucional>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Barbosa, M. M. (2003). *As Políticas para a Educação Especial Integrada: Um estudo sobre o Processo de Escolarização e Profissionalização de Pessoas Cegas*. [Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)] Repositório
- Borges, I. M. (2011). *A educação especial na esfera pública em Portugal. Análise dos Debates em Torno das Recentes Medidas de Política Educativa*. [Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório da Escola Superior de Educação <http://hdl.handle.net/10400.21/1220>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Caderno de Orientações - Ano Letivo (2018/2019): *Para Uma Educação Sem Deixar Ninguém Para Trás*. Ministério da Educação
- Caderno de Orientações - Ano Letivo (2024/2025): *Resiliência e Confiança Para Uma Educação de Qualidade*. Ministério da Educação

- Capucha & Nogueira (2014). A Educação Especial em Portugal, os Últimos 40 anos. In Rodrigues, L. M. (Orgs), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*. Volume I- A Construção do Sistema Democrático de Ensino (499- 560). Almedina.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta
- Carvalho, R. E. (1998). *Inclusão: O paradigma do século XXI: A educação sem exclusões*. WVA.
- Carvalho, S.M. (2009). *O liceu em Cabo Verde: Um Imperativo de Cidadania, 1917-1975*. [Tese de Doutoramento apresentado à Universidade de Lisboa (FPCE)]
Repositório Institucional da Universidade de Lisboa
<http://hdl.handle.net/10451/969>
- Carvalho, S. F. (2013). *A Operacionalização da Educação Especial em Escolas de Ensino Regular Opiniões e Contributos de Professores de 1º Ciclo*. [Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Castelo Branco
<http://hdl.handle.net/10400.11/2116>
- Carvalho, M. S. (2014). A modelação do discurso educativo em cabo verde: marcos temporais da exclusão social à educação inclusiva. *Actas do 1º Congresso cabo-verdiano de educação inclusiva. Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde*: Universidade de Cabo Verde, 2014. ISBN: 978-989-8707-09-3
- Coelho, M, Santos, T. C. & Sousa, M, J (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol.2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6.
- Coomonte, V. (2004). *Sociología de la educación*. In C. A. Alonso, J. A. B. Llera & J. L. C. Casado, *Enciclopedia de pedagogía*. Espasa.
- Chaveiro, N. & Barbosa, M. A. (2005). Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 39, (4,) 417-422.
- David, I. (2015). *A Comunicação Na Inclusão De Crianças Com Necessidades Educativas Especiais E Na Gestão De Conflitos – Perceção Da Comunidade Educativa*. [Dissertação de mestrado apresentada à universidade Fernando Pessoa]. Repositório da Escola Superior de Educação Fernando Pessos
<http://hdl.handle.net/10284/5221>
- Declaração de Salamanca. (1994). *Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas*

- especiais: acesso e qualidade*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha
- Direção Nacional de Educação. (2019). *Brochura da Implementação do Sistema de Sinalização de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Direção Nacional de Educação
- Duarte, D. R. (2023). *A educação inclusiva em Portugal: Uma análise das políticas educativas e práticas pedagógicas na escola pública* [Dissertação de Mestrado apresentado a Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Decreto-lei 319/91 do Ministério da Educação. (1991). Diário da República Diário da República: I Série – A, n.º 98
- Despacho Conjunto nº 105/97 do Ministério da Educação (1997). Diário da República: II Série, nº 149
- Decreto-Lei Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Diário da República. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-452875>
- Decreto-lei 3/2008 do Ministério da Educação (2008). Diário da República: 1ª Série nº4
- Decreto Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, N.º 129
- Decreto-Lei n.º 103/III/90, Lei de Bases do Sistema Educativo. Suplemento ao Boletim Oficial da República de Cabo Verde do Ministério da Educação (1990). Boletim Oficial: I Serie, nº 80
- Decreto – Legislativo nº 80/2018, Lei De Bases Do Sistema Educativo, revista (2018). Boletim Oficial:
- Decreto-Legislativo nº2/2010 do Ministério da Educação. (2010). Boletim Oficial: I Série-Nº 17.
- Decreto-Legislativo nº13/2018 do Ministério da Educação. (2018). Boletim Oficial: I Série-Nº 80
- Decreto-Lei nº 29/2024 do Ministério da Educação. (2024). Boletim Oficial: I Série nº 16
- Fonseca, M. A. (2020). *O processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Desafios e oportunidades para os docentes*. [Dissertação de Mestrado apresentado a Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
- Frias, E. & Menezes, M. (2009). *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições do ao professor do ensino regular*
- Garcia, P. M. (2024). *O Impacto do Decreto – Lei 54/2018 de 6 de julho: política e ambiente escolar e a formação específica dos professores na educação inclusiva e Equidade*. [Dissertação de mestrado apresentada à universidade Instituto

- Superior de Ciências Educativas do Vale do Tejo] Repositório Comum
<http://hdl.handle.net/10400.26/53731>
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Principia.
- Graça, L. C. & Batanero, F. J. (2010). *A educação inclusiva em África. O caso de Cabo Verde*. Adeo
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.
- Jung, C.F., (2003). *Metodologia Científica: Ênfase em Pesquisa Tecnológica. Revisada. Ampliada*.
http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3922/material/Metodologia_Cient%3%ADfica_Carlos%20Fernando%20Jung.pdf
- Martins, M.M. (1998). *Ponto de Vista: Despacho Conjunto 105/97- Caminhos para Inclusão*.
- Martins, M. L. & Duarte, N. (2010). *Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias*. UNESP.
- Martins, E. C. (2004). *A historiografia do Sistema Escolar Português*.
https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5272/1/A%20historiografia%20educativa%20do%20sistema%20escolar%20em%20portugal_2.pdf
- Mesquita, H. M. (2001). *Educação Especial Em Portugal No Último Quarto Do Século XX*. [Tese de Doutoramento apresentado a Universidade de Salamanca, Faculdade de Educação. Departamento de Teoria e História da Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
<http://hdl.handle.net/10400.11/1506>
- Ministério da Educação. (2017). *Plano Estratégico da Educação em Cabo Verde 2017-2021*. Ministerio da Educação
- Ministério da Educação de Cabo Verde (2024). *Guia Orientador de Procedimentos para Educação Inclusiva*. Direção Nacional de Educação
- Minayo, M. C. S. & Sanches. (1993) O. Quantitative and Qualitative Method: Opposition or Complementarity? *Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro*, 9 (3): 239-262,
- Moura, F. A. (2016). O sistema Educativo Caboverdiano nas suas coordenadas socio-históricas. *Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR*, 16, 1(40), 79-109.
<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.642>
- Nunes, N. P (2022). *O Contributo das Práticas Pedagógicas da Escola da Ponte na Educação de Alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão*. [Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/8108/1/Tese%20Final.pdf>
- Oliveira, L. C & Ferreira, R. A (2020). *A História da Educação Inclusiva*

- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Diário da República, I Série, nº 57/78, de 9 de março de 1978
<https://dre.pt/application/file/a/446055>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. (UNESCO).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2005). *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Pereira, F. et al (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pizarro, S. A. (2013). O Nascimento do Reino de Portugal Uma Perspetiva Nobiliárquica (1096-1157/1300). *Revista Portuguesa de História*, 44. 29-58
<https://opac.regesta-imperii.de/id/1996849>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Gradiva.
- Ramos, G. D. (2010). *Inclusão Das Crianças Com Necessidades Educativas Especiais Nos Jardins De Infância Da Cidade Da Praia E Da Calheta*. [Trabalho científico apresentado à Universidade de Cabo Verde para a obtenção do grau de Licenciatura em Educação de Infância].
- Ramos, F. A. (2016). *Trabalho de Projeto Educação Inclusiva, Políticas e Práticas*. [Dissertação de mestrado apresentada ao ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Institucional do Instituto Universitário de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10071/13895>
- Ribeiro, P. C. (2023). *A educação Especial em Portugal (1930-1980) – Protagonistas, Projetos e Perspetivas*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/157005>
- Rodrigues, M. E. (2016). *O Papel da Cooperação Externa na Formação do Capital Humano em Cabo Verde*. [Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade de Lisboa (ISCSP)]
- Rodrigues, C. (2019). Reflexões em torno de investimentos na educação em Cabo Verde. *Psicologia e Educação Online*. 2(2), 33 – 39
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 97-109.
- Rosado, C. T (2014). *Evolução Legislativa da Educação Especial em Portugal (de 1973 até à atualidade)*. [Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto Superior

- de Ciências Educativas (ISCE)].
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30878>
- Silva, E. M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 2009,13, 135-153
- Silva, J. P. (2021). A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas portuguesas: Impactos e desafios para a inclusão [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra.
- Silva, L. G, Camargo, S. G, Melo, L. P & Costa, S. D. (2022). Contexto Histórico e Político para uma Ação Propositiva de Organização e Operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de Estudantes com Deficiências. *Arquivo Analítico de Políticas Educativas*. 30, (85), 2-31.
- Tavares, V. L. (s.d.). *Atas do Seminário: Capítulo 3- Comunicação Sobre o Desenvolvimento do Sistema Educativo Português no Horizonte dos anos 2000*.
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoPortugal/9-ComunicacaoDesenvolvimentoSistemaEducativo.pdf>
- Valente, P. M. M. (2019). *O decreto-lei n.º 3/2008: Natureza, âmbito e ambiguidades na sua aplicação* [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/19738>
- Vieira, M. A. (2012). *Reformas Curriculares em Cabo Verde*. In *Desenvolvimento Curricular em Ciências da Educação* (Tese de Doutoramento apresentada a Universidade do Minho.
https://www.researchgate.net/publication/266051034_REFORMAS_CURRICULARES_EM_CABO_VERDE
- Vieira, A. (2018). Análise ideológica da Evolução das Políticas Educativas em Cabo Verde. Em Barreto, A. M, Carvalho, C, & Santos, F, (Dir.), *Livros de Atas- COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade* (p. 53- 65). Centro de Estudos Internacionais. <https://books.openedition.org/cei/663>